الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف . المسيلة

كلية: الآداب واللغات

ميدان: اللغة والأدب العربي

قسم: اللغة والأدب العربي

فرع: دراسات لغوية

رقم التسجيل: 125076261

تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: حكيمة بن بوزيد

بعنوان

الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية
السنة الرابعة ابتدائي -أنموذجا-

تاريخ المناقشة : 2017/05/20

لجنة المناقشة:

أ-د. بوطابع لعمري	جامعة المسيلة	رئيسا
د/ بعداش علي	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د. بسطال باسم	جامعة المسيلة	مناقشا

1437-1438 هـ / 2016-2017 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

إن الشكر لله رب العالمين الذي خلق وهدى اقتدي بقوله عز وجل:

﴿ ومن شكر فإنما يشكر لنفسه ﴾ سورة لقمان الآية 40

والذي لم يبخل "بعراش علي" يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف السيد علينا بنصائحه القيمة طوال فترة البحث فجزاه عنا خيرا وأطال الله عمره، وزاده الله علما نافعا ومنزلة قيمة، كما نتوجه إلى كل من ساعد في انجاز هذا البحث في مساعدتنا وتشجيعنا ولو بشيء قليل من قريب أو بعيد.

كما أشكر كافة أساتذة كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة المسيلة على المساعدة المعنوية والمعرفية التي قدموها لنا

كما أتقدم بالشكر لكل طلبة اللغة العربية وأدبها وخاصة لزملائنا بشعبة علوم اللسان.

إهداء

إلى من لم يعرف دعائها حدود ولا عطائها قيود... إلى رمز الجد والحنان ونبع العطاء والإلهام
إلى أمي الحبيبة حفظها الله

إلى من مهد لي طريق النجاح ورسخ في عقلي معاني الكفاح ...والى من فرش لي دروب الحياة صبرا..إلى أبي الغالي أطال الله في عمره

إلى من يصب معهم همي وتعبي ويسري في عروقهم دمي إلى رفقاء دربي إخوتي..

إلى رفقاء الدرب وصديقات العمر

إلي من جمعتني بهم أقدار وصدقت معهم المشاعر ورسخت معهم أجمل وأحلى الذكريات

وفي الأخير أهدي من العمل إلى كل من قرأه أو عرفني.

مقدمة

مقدمة:

تعد عملية التجديد والتطور في مختلف المجالات شيئا طبيعيا وضروريا تقتضيه التحولات والمستجدات الكبرى على جميع أصعدة الحياة الاجتماعية.

ويهدف هذا التطور إلى تحقيق الأفضل في شتى المجالات، وتعد التربية ضمن هذه المجالات التي تعنى بهذا التطور والتجديد مما فرض على العديد من الدول إصلاح منظومتها التربوية لتواكب التطور الحاصل، وتحقق الغايات الكبرى.

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمختلف المستويات والاطوار جملة من الإصلاحات والتحولات العميقة في منظومتها التربوية ومن هنا فقد عرف قطاع التربية والتعليم العديد من المقاربات كل واحدة تطرح أساس أنها تصحيح لسابقتها وأنها الأفضل، نذكر منها المقاربة بالأهداف التي تقوم على النظرية السلوكية التي تهدف إلى تسهيل العملية التعليمية حيث تركز على المعلم وتعتبره محور العملية التعليمية .

لكن سرعان ما وجدت نفسها أمام المقاربة بالكفاءات التي حققت نجاحا كبير في الدول المتقدمة ، فهذه المقاربة الجديدة ردت الاعتبار للمتعلم واعتبرته محور العملية التعليمية .

ومما سبق انصب موضوعي حول الإشكالية التالية:

ما هي المقاربة بالأهداف؟ وما هي الأسس التي قامت عليها؟ وما هو الداعي لتخلى عنها؟ وما هي المقاربة الجديدة؟ وما هي الأسس التي قامت عليها؟ما هو اثر المقاربتين على المرحلة الابتدائية؟

وقد شمل هذا البحث جانب نظريا، وآخر تطبيقيا وعليه قسم البحث إلى فصلين تسبق الفصلين مقدمة وتليها خاتمة تحتوي على النتائج العامة المتوصل إليها في البحث.

وقد تناول الفصل الأول الموسوم بعنوان من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات مبحثين أولهما يتحدث عن المقاربة بالأهداف وقد تناول جملة من العناصر نذكر منها :

- ماهية المقاربة بالأهداف
- نشأة المقاربة بالأهداف
- الافتراضات التي قام عليها التدريس بالمقاربة بالأهداف
- تصنيف الأهداف التربوية
- مستويات الاهداف
- مراحل التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف
- مميزات التدريس بالأهداف
- الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف

أما الثاني فيتحدث عن المقاربة بالكفاءات ثم قسم هو الأخر إلى عناصر هي:

- ماهية المقاربة بالكفاءات
- نشأة المقاربة بالكفاءات
- مرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات
- تصنيف المقاربة بالكفاءات
- مبادئ المقاربة بالكفاءات
- خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
- خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات
- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات
- مزايا المقاربة بالكفاءات.
- الانتقادات التي وجهت المقاربة بالكفاءات
- نقاط الاختلاف والتقاطع بين المقاربتين

أما الفصل الثاني بعنوان الدارسة الميدانية فقد تناول نماذج وتحليل الاستبيان قسم إلى عناصر هي:

- نماذج للتدريس بالأهداف

- نماذج للتدريس بالكفاءات
- التعليق على النماذج
- منهجية الدراسة الميدانية
- تحليل الاستبيان
- اقتراحات وحلول
- استنتاجات عامة

إن طبيعة هذه الدراسة تقتضي الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، ولقد اعتمدت على جملة من المراجع نذكر منها:

- التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ل: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي.
- مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ل :عسعوس محمد.
- التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ل: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود.
- قراءات في طرائق التدريس ل :محمد مقداد وآخرون.
- الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب الأداء– ل: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي.

ولقد اخترت السنة الرابعة ابتدائي لانها لم يدخلها اصلاح الجيل الثاني ، وبالتالي يمكنني المقارنة بين المنهج القديم والمنهج الجديد قبل الاصلاح.

وقد اعترضني خلال هذه الدراسة عدة صعوبات وان كانت هي التي تنمي البحث ومن بينها، ضيق الوقت وكذا كثرة المادة العلمية وبالتالي عدم القدرة على فرز المادة العلمية.

الفصل الأول

من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: المقاربة بالأهداف

أولا: ماهية المقاربة بالأهداف

ثانيا: نشأة المقاربة بالأهداف

ثالثا: الافتراضات التي قام عليها التدريس بالمقاربة بالأهداف

رابعا: تصنيف الاهداف التربوية

خامسا: مستويات الأهداف

سادسا: مراحل التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف

سابعا: مميزات التدريس بالأهداف

ثامنا: الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

أولا: ماهية المقاربة بالكفاءات

ثانيا: نشأة المقاربة بالكفاءات

ثالثا: مرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات

رابعا: تصنيف المقاربة بالكفاءات

خامسا: مبادئ المقاربة بالكفاءات

سادسا: خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

سابعا: خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات

ثامنا: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

تاسعا: مزايا المقاربة بالكفاءات

عاشرا: الانتقادات التي وجهت الى المقاربة بالكفاءات

الحادي عشر: نقاط الاختلاف والتقاطع بين المقاربتين

المبحث الأول: المقاربة بالأهداف

أولا: ماهية المقاربة بالأهداف

1-1-مفهوم المقاربة :

أ–لغة :جاء في لسان العرب لابن منظور المقاربة من "جذر قرب القرب نقيض البعد قرب الشيء بالضم يقرب قربانا اي دنا "[1].

ب–اصطلاحا: كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني approche معناها الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول اليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، .وهي من جهة أخرى تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الاداء الفعال والمردود المناسب ،من طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط وغيرها [2].

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا ان المقاربة هي عبارة عن خطة محكمة يتم فيها استعمال جملة من الوسائل لبلوغ هدف معين .

[1]– جمال الدين ابن منظور لسان العرب، دار الاحاء التراث العربي، ط3، ج11، 1999م، ص 82.

[2]–عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات،(ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،ص669.

1-2- تعريف الهدف:

أ-لغة :جاء في لسان العرب لابن منظور أن الهدف يعني المرمي [1] وجاء في المعجم الوسيط أن الهدف هو كل مرتفع، والغرض توجه اليه السهام ونحوها المرمي.[2]

وجاء في معجم الوجيز: أن الهدف الغرض توجيه اليه السهام ونحوها والمرمي في كرة القدم، واصابة المرمي و(ج) أهداف[3] .

ب- اصطلاحا: يعرف محي الدين توقة الهدف بأنه : (عبارة توضيح رغبة في التعبير، يوقع في سلوك المتعلم، وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها).

يعالج هذا التعريف من زاوية تغيير سلوك المتعلم وتعديله من الوجهة، التي يراد منه بلوغها، وهذا التعديل من الضروري ملاحظته وقياسه ، وأن يستمر تحت الملاحظة والقياس، وأن يعبر عن رغبته المجتمع في التعديل، هذه النظرة أهملت دور التلميذ[4].

ويرى جون ديوي أن: "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى، أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع، لتوجيه الملاحظة والتجربة " .

ويقول c.berzia:"الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم"[5] .

تشير هذه التعاريف أن الهدف مجموعة العبارات والمعارف التي تقدم الى التلاميذ الا أن ذلك لن يتحقق الا بوضع طريقه صريحة ودقيقة ،والالتزام بتنفيذها.

---

[1]-ابن المنظور ، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة ،المجلد 2،(د.ط)،(د.ت) ، ص 463.

[2]-مجمع اللغة العربية معجم الوسيط ، باب الهاء،ط4،2004 ،ص977.

[3]-مجمع اللغة العربية ،معجم الوجيز، باب الهاء ،مصر (د.ط)1994م،ص536.

[4]-عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الامل تيزي وزو ،ط1،(د.ت)،ص107.

[5]-محمد شارف سرير ونور الدين خالدي ،التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، ط2،(د.ت)، ص11.

1-3- تعريف بيداغوجيا الأهداف(المقاربة بالأهداف):

إن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية، التعلمية ذات طبيعة سلوكية ...تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة .[1]

فالتعليم بواسطة الأهداف طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه، وانجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك لابد من انتاج خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الاستراتيجية، فعندما نذكر مفهوم الى بلوغ الأهداف، عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ، أو التلاميذ أنفسهم من أجل تحقيق تعليم ما، انطلاق من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة[2].

ومن خلال هذا التعريف يتضح ان التدريس بالأهداف يتم عن طريق خطة منظمة ومحكمة للوصول الى الهدف المنشود .

ثانيا- نشأة المقاربة بالأهداف:

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948 لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في تواسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الامريكي للسيكولوجيا وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوظيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك اجرائي محدد بدقة لقياس اجرائيا، والحد من ظاهرة الاخفاق، سببه غياب الأهداف الاجرائية...إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية ...فقد ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو،[3]وقد كان من أبرز المشتغلين به رالف تيلر R.tyler وتلميذه B.bloom وMager ينطلق

---

[1]-جميل حمداوي ، بيداغوجيا الاهداف مقالة في موقع www.alakah.net ، تاريخ الايداع 24-09- 2013.

[2]-محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2 ،(د.ت)،ص30.

[3]- المرجع السابق ،جميل حمداوي.

المنظور من الالحاح على صياغة الأهداف التربوية على شكل قدرات ومهارات سلوكية ترغب المدرسة في تحقيقها لدى المتعلمين.

"إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط بزاوية كل من المدرس والمتمدرس وهو سلوك قابل لان يكون موضوع وقياس وتقويم"[1] أما بالنسبة للجزائر فقد اعتمدت بعد الاستقلال على المقاربة بالمضامين أو المحتويات الذي يركز على أهمية ملء ذهن المتعلم وشحنه بكمية معتبرة من المعلومات والمعارف فالمعلم مالك للمعرفة ويقدمها الى التلميذ مما يجعله القدوة والمثل الاعلى للتلميذ علما ومعرفة وخلقا.

لكن سرعان ما تخلت الجزائر عن هذه المقاربة لما فيها من نقائض واعتمدت على المقاربة بالأهداف او التدريس الهادف[2].

ملاحظة هامة : إن بيداغوجية الاهداف أو المقاربة بالأهداف أو التدريس الهادف أو تكنولوجيا الاهداف كلها اسماء لمسمى واحد وهو أحد نماذج العملية التعليمية.

ثالثا: الافتراضات التي قام عليها التدريس بالمقاربة بالأهداف

ينطلق التدريس بواسطة الأهداف من بعض الافتراضات منها :

أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذ ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها فيساعدهم ذلك على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الاداء الذي ينبغي ان يصلوا اليه، ويؤكد في هذا الاطار ماجر 1962 mager بقوله "ان الأهداف السلوكية كفيلة بانتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات والاوضاع التعليمية".

- إن استخدام المعلمين للأهداف السلوكية يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم وتمكينهم من اسقاط بعض النشاطات التي قد تعرقل بعض الأهداف وتضع الجهود ومساعدتهم على اختيار المضامين التعليمية والطرائق والوسائل والاساليب اللازمة.

---

[1]-محمد الّدريج، الاصلاح البيداغوجي في المغرب ،التدريس بالملكات نموذجا، الدار البيضاء،(د.ط)،(د.ت)،ص16.

[2]-بتصرف : مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، الدراسات الوصفية التعليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الاطوار التعليمية –في ضوء المقاربة الكفاءات ،(د.ط)، 2004 ،ص247.

- يمكن استخدام الأهداف السلوكية من تقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية برمتها لما يوفره من اطار مرجعي وتمثله من نقطة انطلاق ووصول تصدر بها وعبرها الأحكام [1].

- يمد تحديد الأهداف كل من المعلم والمتعلم بالحوافر وتمكين المعلمين من الوعي اكثر بما يفعلون وبأسباب عملهم مما يمكنهم من وضع معايير دقيقة تسمح لهم أن يشخصوا بدقة التعلم، وصعوباته لدى تلامذتهم وأن يساعدوا كل واحد منهم على توضيح أهدافه الخاصة وتصورها بوضوح[2].

- إن الأهداف تعمل على تغيير سلوك المتعلم وتعديل افكاره ومشاعره وتحديد الطرق والوسائل التي تستعمل في العملية التربوية.[3]

ومن هنا فالأهداف السلوكية تشمل جميع العناصر العملية التربوية من "معلم، متعلم، وسائل"

رابعا: تصنيف الأهداف التربوية :

أما سيرورة التصنيف التي سلكها الصنافيون أمثال بلوم، فقد تميزت بمحاولة تنظيم الأهداف في صنافات وترتيبها في مراقي متدرجة، بحيث تتموضع الأهداف تحت بنود لتصير أهدافا إضافية ومتوسطة من حيث العمومية والتعقيد بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية .

ولعل أشهر هذه الصنافات تلك التي وضعتها جماعة تشيكاغو والتي قسمت مجالات التصنيف إلى ثلاثة يقابل كل واحد منها جانبا من جوانب شخصية الإنسان التي تعمل التربية على صقلها وتكوينها وهي :

1- **المجال العقلي– المعرفي:** ويضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وتحليل...وتتدرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية. [4]

---

[1]–محمد مقداد وآخرون ، قراءات في طرائق التدريس، ط1،1994، ص 135.

[2] المرجع السابق ،ص 136.

[3]–بتصرف:عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات ،دار الامل تيزي وزو ،ط1، (د.ت) ،ص107.

[4]–محمد الّدريج ، تحليل العملية التعلمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع ،الرباط، ط2، سنة 2004،ص87 .

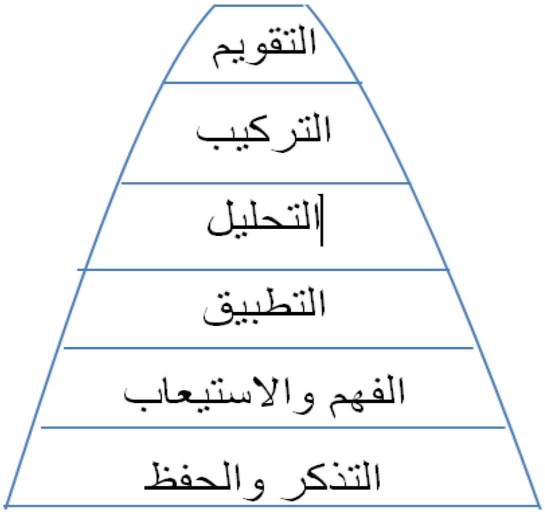
وهو الجزء الأول والمجال الأول من مشروع عمل جلب اليه مجموعة الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم ...

وفي نظم عمل هذه الجماعة ظهر اول تصنيف وهو مصنف بلوم 1956 b.blom وسمى باسمه صنافة بلوم blom's taxomen وقد اختص بالمجال المعرفي– العقلي ...

وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ
- مستوى الفهم والاستيعاب
- مستوى التحليل
- مستوى التركيب
- مستوى التقويم[1]

ويمثلها بلوم هرمي كما هو مبين في الشكل التالي:



جدول تلخيص هذه المراقي:

1–المعرفة (الحفظ)

1-1- معرفة المعطيات الخاصة(الجزئية).

1-1-1- معرفة المصطلحات.

1-1-2- معرفة الوقائع (الأحداث) الخاصة.[2]

---

[1]–محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،شارع سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر ، (د.ط) ،سنة2006،ص24.

[2]–المرجع نفسه، ص25.

1-2- معرفة الوسائل لتوظيف المعطيات الخاصة.

1-2-1- معرفة الظوابط.

1-2-2- معرفة الاتجاهات والمراحل.

1-2-3- معرفة التصنيفات.

1-2-4- معرفة المقاييس.

1-2-5- معرفة المناهج .

1-3- معرفة تمثيلات مجردة.

1-3-1- معرفة المبادئ والقوانين.

1-3-2- معرفة النظريات.

2- الفهم.

2-1- التحويل.

2-2- التأويل.

2-3- التعميم.

3- التطبيق.

4- التحليل .

4-1- البحث عن العناصر.

4-2- البحث عن العلاقات.

4-3- البحث عن مبادئ التصميم.

5- التركيب .

5-1- إنتاج عمل شخصي.

5-2- انتاج خطة عمل .

5-3- اشتقاق منظومة من العلاقات المجردة [1].

[1]-محمد الّدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص91.

6- **التقويم.**

6-1- النقد الداخلي .

6-2- النقد الخارجي .

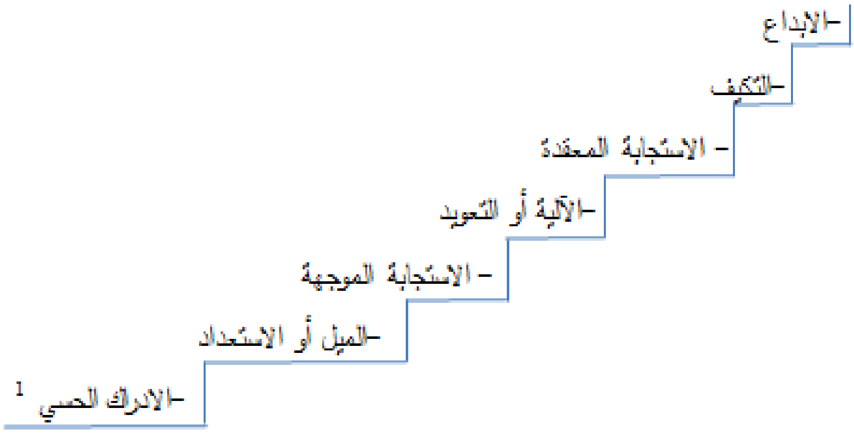
2-المجال المهاري الحركي :

يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، ووقع أن المهارات في هذا المجال لا تعني المهارات العقلية، كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات. بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطراف الجسم كحركة اليدين والقدمين، أو الجسم ككل. وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم(الكتابة، التحدث، المهارات الحركية ...) التي تتطلبها بعض الاختصاصات مثل(العلوم الطبية، التربية الصناعية، التربية البدنية، الفنون، الموسيقى...) بالرغم من تعدد التطبيقات التي ظهرت في المجال المهاري الحركي غير أن تصنيف اليزابيت سمبسون 1972 e.simpson لهذا المجال يبقى هو الأكثر شيوعا بين المربين، وذلك لسهولته ولإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية، وهو شبيه بتصنيف بلوم أي يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ويتدرج في الصعوبة لينتهي بأكثر المستويات تعقيدا وتتمثل هذه المستويات في :

1- الادراك الحسي
2- الميل أو الاستعداد
3- الاستجابة الموجهة
4- الالية أو التعويد
5- الاستجابة المعقدة
6- التكيف
7- الابداع

ويمكن تمثيلها في شكل مراقي كما هو مبين في الشكل التالي: [1]

[1]-محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص29.



3- المجال الوجداني:

ويتضمن كل ما يندرج ضمن الجانب الانفعالي الوجداني من الشخصية البشرية من اتجاهات وقيم وما يحبذه الفرد ويميل اليه وما يكرهه وينفر منه .[1]

ويتضمن يهذا المجال الأهداف التي يجعلها الخبراء تتناول النزعات النفسية الانفعالية التي تقدرها الجماعة وترغب في تخليدها وإدخالها حياة كل ناشئ، باعتبار كونها ضرورية لتكامل الشخصية البشرية ونمائها.[2]

إذن المجال الوجداني مرتبط بالمواقف والاحاسيس والمعتقدات، فالمواقف تختلف من شخص إلى أخر وكذا المعتقدات من مجتمع الى أخر.

ومن بين المهتمين بهذا المجال "كراثول"krathwole" الذي قسم هذا المجال الى خمسة مستويات وهي :

- الاستقبال " التقبل".
- الاستجابة .
- الاعتزاز بقيمة .
- تكوين نظام قيمي .
- التميز بواسطة قيمة "الانصاف بتنظيم"[1].

---

[1]-محمد الدّريج ، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين،ص87.

[2]-المرجع نفسه، ص88.

أ- **الاستقبال** : هو مستوى الانتباه الى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتما به، يكون على المعلم أن يجذب انتباه المتعلم، الى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولي اهتماما بموضوعه المفضل.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يلتفت الى، يصغي الى، يحسب بـ...، يستمع الى، يوافق على .

مثال: أن يبدي التلميذ اهتماما نحو موضوع التلوث .

ب- **الاستجابة** : هو مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق فهو "يفعل" شيئا ازاء الموضوع، تستخدم في صياغة اهداف هذا المستوى أفعال مثل : يقبل على، يبدي اعجابه بـ.... ، يميل إلى....

مثل : أن ينظف التلميذ أسنانه بعد كل طعام

ج- **الاعتزاز بقيمة:** هنا يرى المتعلم ان الشيء والموضوع أو السلوك له قيمه ويكون هذا سبب تقدير المتعلم نفسه لهذه القيمة، ولو أن هذا التقدير في الحقيقة نتاج اجتماعي يتعلمه المتعلم تدريجيا وببطء حتى أصبح جزءا منه هو وتبناه، واستخدمه كما لو كان نابعا منه هو.

يظهر المتعلم هذا السلوك بدرجة من الاستمرارية والثبات في المواقف المناسبة بحيث يشتهر عنه انه يتصف بهذا الاتجاه والمعقدا والقيمة، وسعيه الى اقناع الآخرين بها، واخلاصه وتفانيه فيها.

تصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه[2].

[1]-بتصرف محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،ص 35.

[2]- العرابي محمود ، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات مذكرة ماجستير جامعة وهران،2011.2010، ص54-55.

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل : يستحسن، يبدى رغبة مستمرة في، شعوره نحو، يحمل مسؤولية، يسهم بنشأة في، يكون اتجاها نحو، يعظم، يهاجم، يستجب، يذم، يعارض.

مثل : أن يثق المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا.[1]

د- تكوين نظام قيمي : يكسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي "النظامي وغير النظامي" قيما متعددة.

وعندما يصل الى درجة كافية من النضج يبدا في بناء نظام خاص به لهذه القيم، تترتب فيه قيمه، ويتضح فيها السائد والمسيطر منها على السلوك من الاقل تأثيرا فيه .

- هذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتا، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه قيم جديدة .

- حبذا لو كانت القيم التي تكسبها لتلاميذنا متجانسة متوافقة داخليا، وليس بينها تعارض، فهذا يقوده في المستقبل الى تكوين فلسفة للحياة، ولكن كثيرا ما يكون الواقع غير هذا ....

فقد تجعله قيمه حريصا على أداء شعائر دينية، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، او لا يتقن مهمة اكلت اليه.

ه- تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يؤمن ب، يعتقد في، يضحي في سبيل.

مثل: أن يتبنى التلميذ القيم العلمية.

و- الانصاف بتنظيم أو مركب قيمي، والايمان بعقيده:

القيم التي يتبنها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكانا في الهرم القيمي له ، وأصبحت ضمن نظام يتوفر فيه توافق واتساق داخلي يتحكم في الفرد .

---

[1]- المرجع السابق ،ص 55.

في هذا المستوى يصل الفرد في عملية التبني الذاتي للقيم إلى القمة ، بحيث تكون نظرة الانسان الى الكون وتكون فسلفة له في الحياة. [1]

نستخلص أن المجال الوجداني يتصف بعدم الثبات وهذا الصفة تجعله من أصعب المجالات في التعامل .

خامسا: مستويات الأهداف : إن الحديث عن الأهداف التربوية يجرنا حتما للحديث عن مستوياتها :

1. **الأهداف العامة** : تعمل على اكساب المتعلم جملة من القدرات و المهارات والمواقف من خلال المواد الدراسية.

مثل: القدرة على النقد والحوار والاستماع الى الغير .

2. **الأهداف الخاصة** : وهي الأهداف المرتبطة بأفعال ملموسة ومحتوى دراسي معين في حصة او درس .

مثل : حل تمارين او مسائل حسابية أو إعراب كلمة أو جملة.

3. **الغايات:** وهي مبادئ وقيم عليا توحي الى توجهات السياسة التعليمية وغالبا ما تستمد الى الدستور وقيم المجتمع [2].

4. **المرامي** : يراد بها الأغراض أو المقاصد، وهي أقل من الغايات، ويمكن أن تمثل لذلك بتثبيت العقيدة الاسلامية في المتعلم، أو اتاحة الفرصة للمتعلم قصد استيعاب الظواهر العلمية .فالمرامي تجيبنا على السؤال: ماذا نريد ؟[3]

5. **الأهداف الاجرائية:** يقول أحد المفكرين التربويين أن الاجرائية كمفهوم عام تعني نقل مفهوم أو تعريف أو مبدأ الى الاطار الملموس للفعل والتطبيق المباشر.

أما الاجرائية في الأهداف التربوية فإنها تعني :

---

[1]-المرجع سابق ، ص55 -56.

[2]-عبد الباسط هويدي، محاور التجديد في استراتيجية التدريس ،عن طريق المقاربة بالكفاءات ،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر –الوادي،العدد12 سبتمبر 2015،ص55-56.

[3]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2004،ص100.

تحديد الأهداف على شكل سلوكات وانجازات قابلة للملاحظة والقياس والسلوكات هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين.

أ- خصائص الهدف الاجرائي:

- كاملا يتضمن فعل الانجاز وشروطه ومعاييره.
- غير مهم بحيث يترجم بدقة ما نريد من التلميذ فعله.
- منسجما داخليا بمعنى أنه ليس هناك تناقض بين كثافة الانجاز والزمن المخصص له

مثال: يرسم التلميذ خريطة الجزائر الطبيعية في مدة 20 دقيقة .

ب- صياغة الأهداف الاجرائية :

تتضمن تقنية (mager) العناصر التالية:

- السلوك المراد إنجازه أي ما هو الانجاز الذي سيقوم به التلميذ؟
- الشروط التي سينجز فيها السلوك، أي ماهي الشروط المطلوبة من التلميذ عند الانجاز أو الانجاز ذاته، أن الشروط التي تقيد الانجاز وتحدده تأتي في صيغة تعبير مثل: انطلاقا من... اعتمادا على ...في وضعية ....كذا.

وهي في مجملها تتعلق ب : الادوات والاشياء المسموح بها أو المحضورة[1].

- المدة الزمنية المخصصة للإنجاز .
- الوضعية التي سيكون فيها التلميذ، بمفرده، مع الجماعة، داخل القسم، خارجه...الخ.
- الصفة التي يتصف بها الانجاز كتابيا أو شفويا...الخ.
- المعايير التي تمكن من تحديد مستوى الانجاز.
- درجة الاتقان.

مثال: أن يتمكن التلميذ من ترتيب المطارات الجزائرية كبرها دون الاستعمال الكراس، أن لا يتعدى وقت الانجاز 15 دقيقة وعدد الاخطاء المسموح بها .[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية ،شارع ولاد سيدي الشيخ الحراش –الجزائر ،(د.ط)،2004، ص147.

[2]- المرجع نفسه، ص 148.

ومثال قولك: "أن يقرأ التلميذ الفقرة الأولى من الدرس قراءة جهرية بما لا يتجاوز ثلاثة أخطاء نحوية"[1].

وعليه مما سبق نستخلص أن الأهداف في مجال التربية والتعليم مندرجة من العموميات "الغايات، أهداف عامة، أهداف خاصة ،مرامي" الى تفاصيل التي تتوقف عند الأهداف الاجرائية.

سادسا: مراحل التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف:

إن التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف يمر على مراحل عديدة نذكر منها :

- **المرحلة الاولى : التصميم**

التصميم: مجموعة الاجراءات والعمليات التي تتناول تخطيط العملية وتنفيذها وتقويمها، وهو عملية تحديد شروط التعلم[2] .

يقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة لدروسه ذلك أن لكل درس هدف خاص يمكن تجزئته الى مجموعة من الأهداف الجزئية الاجرائية كل ذلك في ضوء الهدف العام من المادة أو المنهج...[3].

ثم يقوم بعذ ذلك بصياغة أهدافه الخاصة والجزئية وفق المقاييس المتبعة...

بما يمكنه بعد ذلك من اختيار المحتويات التربوية الملائمة وتحديد المبادئ التي يمكن تضمينها والوسائل المساعدة، ولعل أهم ما تتطلبه المرحلة أن يصمم المدرس في ذهنيه سيناريو سير الدرس أي تصور كل متغيرات الحصة التدريسية من مراعاة خصائص الفئة المستهدفة وطبيعة المحتوى الدراسي الذي سيقدم ومدى توفر الامكانيات والوسائل المساعدة وكفاية الوقت ليختار في ضوء كل ذلك الطرائق التدريسية وأساليب اتصاله الصفية

---

[1]–علي احمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي –مدينة نصر–القاهرة،ط1 سنة 1998،ص130.

[2]–محمد الحيلة وتوفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن، ط4،2004– ،ص58 .

[3]–محمد مقداد وآخرون، قراءات في طرائق التدريس،ص136.

و انواع النشاطات التي سيقوم بها والتي على التلاميذ القيام بها بما يمكنه من توجيهها نحو الهدف من التدريس.[1]

- **المرحلة الثانية : التحليل**

تتضمن هذه المرحلة تحليل الوضعية التي يجرى فيها التعلم أو بالأحرى تحليل موقف تربوي بأدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية، وتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدراسية)من ناحية اخرى، وذلك عن طريق تجزئة المادة الى عناصرها ومكوناتها الاساسية بالاستناد الى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام الى الخاص ومن البسيط الى العقد [2].

- **المرحلة الثالثة : التنفيذ**

وتضم هذه المرحلة مجموعة من الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدفه، أي أنها تمثل اجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه وذلك بـ:

أ- توجيه أذهان الطلبة الى اثارة فكرة مناسبة لها علاقة بالهدف من اجل وضع جميع الطلبة في نفس وضعية الانطلاق .

ب-طرح جملة من الاسئلة التي تحسس الطلبة بأهمية الدرس والصعوبات التي تواجههم

ج- يشرع المدرس في شرح محتويات الدرس انطلاقا من مفاهيمه الاساسية وفق ترتيب منهجي ينطلق فيه عادة من السهل إلى الصعب، ويتم الاقتصار في كل مرة على شرح مفهوم أو تعريف دون الانتقال من الشرح الى البرهنة على عنصر أخر إلا اذا تأكد أ الطلبة استوعبوا الشرح أو يتخذ قرار الانتقال الى اعادة شرح العنصر نفسه بأسلوب آخر [3].

د- إجراء تقويم جزئي للعناصر المقدمة والتحقق من مدى فهمها واستيعابها، ويكون ذلك عن طريق تكليف الطلبة بالإجابة على الاسئلة المطروحة .

[1]-المرجع السابق، ص137.

[2]-المرجع نفسه، ص 137.

[3]-فاطمة مزياني و أمينة فركاني ،رسالة تخرج لنيل شهادة أستاذ تعليم أساسي ،طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات، المدرسة العليا للأساتذة(القبة القديمة ،الجزائر) ،سنة 2012،ص21-22 .

هـ- دعوة الطلبة الى تطبيق المبادئ والقوانين والتعليمات التي تم شرحها لمعرفة مدى قدرتهم على التحكم فيها وتمكنها من فهمها .

و- إجراء تقويم نهائي من قبل المدرس لجميع عناصر الهدف على شكل خلاصة للدرس أو عن طريق تمرينات تطبيقه أو أسئلة تقويمية بها يمكنه الوقوف على تحقيق الهدف أو عدم تحقيقه، ومعرفة ما ينتظر منه بعد ذلك من تأكد أو تعديل في الأساليب المتبعة.

المرحلة الرابعة : التقويم

وتتعلق بجملة الاجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار حكم بخصوص فاعلية طريقته واهدافه ووسائله واساليبه، فيتعرف على مواطن الضعف من أجل تعديل ومراجعة سلوكه في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس، ومدى تحقيقه حيث تمد المعلومات التي تحصل عليها عند التقويم بالأساليب التي ساعدت أو عرقلت تحقيق أهداف.[1]

إذن فالتقويم يعتمد في البداية من أجل مراجعة وتصحيح الدروس[2]

سابعا: مميزات التدريس بالأهداف:

1- يستخدمها المعلم لدليل على تخطيطه للدرس: أي أنها تجزئة للهدف الخاص، وتحضير له.

2- تجزئ المادة الدراسية، وتمكن من توضيعها، وتدريسها بفعالية ونشاط.

3- تسهيل عملية التعلم، حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم، أو ما يتوقع منهم القيام به، وذلك لوضوح الهدف.

4- تنقل بدقة نية المدرس الى التلاميذ دون تأويل، أو اختلاف مستعملة أفعالا محددة تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقويم.

5- تساعد على تحديد الوسائل، والانشطة، والطرائق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف[3].

---

[1]-المرجع السابق، ص22.

[2]-بتصرف بدر الدين بن تريدي، تقييم التعلم أنواعه و أساليبه وأدواته،ط2،(د.ت)،ص5.

[3]-زروق لخميسي، الانيس في فن التدريس(التعليم بالأهداف ،التقويم، إنجازات، مصطلحات)،دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، ط2 ،1999 ، ص29.

6- توضح نوعية الإنجاز، بتحديد مواصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل اليها التلميذ لكي يبرهن على أن التغيرات المقصودة قد حدثت فعلا لديه.

7- يسهل عملية التقويم يجعل الاختبارات موضوعية، تحدد مدى تحقيق الأهداف في جميع مستوياتها، بعيدة عن الذاتية والأهواء...الخ

8- تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي(هدف عام، مرمى، غاية)[1]

إن التدريس بالأهداف يساعد على تغيير سلوك المتعلم أو تعديله بمساعدة المعلم.

ثامنا: الانتقادات التي وجهت الى التدريس بالأهداف

إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة باليومية [2].

فالتلميذ في التدريس بالأهداف يصبح عاجز على توظيف مكتسباتهم لحل المشاكل أو التواصل مع الغير .

- عدم تحديد محتويات التعليم بشكل واضح، كذلك صعوبة التحويل والادماج بسبب تجزئة العملية التعليمية واعطاء تعلم غير متصل...

- إن بيداغوجية الأهداف، تقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في تعلم على شكل أهداف ووحدات قصيرة تتصف بما يلي :

- هي اهداف تقوم على تعلم أكاديمي في شكل وحدات قصيرة مجزأة وعلى المدى القريب، إضافة إلى صعوبة الربط بين الغايات والأهداف التربوية بسبب التفرع الكبير عند اشتقاقها(من غايات و مرامي و اهداف عامة إلى أهداف خاصة و اهداف إجرائية).[3]

---

[1]-المرجع السابق، ص30.

[2]-بو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الاقليمي للمغرب العربي- الرباط،(د.ط)، سنة 2006 ،ص 16.

[3]-طيب نايت سليمان و آخرون، المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو ،الجزائر ،ط1، 2004، ص23.

- إن كثرة التفرع في التدريس بالأهداف يؤدي إلى صعوبة التعلم، ضف إلى ذلك نقص في تنسيق المواد وكذا كثافة البرنامج تجعل المتعلم غير قادر على الاستيعاب والفهم.
- يعتبر المدرس في المقاربة بالأهداف صاحب سلطة مطلقة فهو يقدم للتلميذ المعرفة الجاهزة وبالتالي يصبح التلميذ لا يستطيع أن يوجها ما يتعرض له من مواقف مستجدة.[1]

كما أن التحديد الإجرائي السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الاقسام، فيستبعدون مبادرات التلاميذ بل ومبادرات المدرسين أنفسهم[2].

ومنه نستنتج أن التدريس بالأهداف قد ركز على الطرق والوسائل وعلى المعلم و أهمل دور المتعلم حيث أصبح التلميذ عنصرا غير فعال في العملية التعليمية.

---

[1]-جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والادماج،(د.ط)،(د.ت)، ص15.

[2]-جميل حمداوي ،جديد النظريات التربوية بالمغرب، نظرية الملكات، (د.ط) ،2015، ص 16.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

أولا: ماهية المقاربة بالكفاءات

1-مفهوم الكفاءة والكفاية

أ- **لغة** : جاء في المعجم الوسيط أن الكفاءة هي المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك.[1]

ومعنى الكفاءة: (مادة: ك ف أ)،الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف والكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصريفه[2]

ومن التعريف اللغوي يتضح أن الكفاءة تعني المماثلة والمساوات .

- أما الكفي : مؤنثه كفاه-كفاية، وكفاك يهم رجلا وكفاني ما أوليتني و استكفيته الامر فكفانية وهذا كافيك وكفيك، هذا حسبك، ويقال كفى كفاية إذ قام بالأمر، والكفاءة: الخدم الذين يقومون بالخدمة ،وكفى الرجل كفاية :فهو كاف وكفي، واكتفى.

وكفاه ما أهمه كفاية، وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به وهذا الرجل كافيك من رجا وناهيك من رجل وجازيك من رجل وشرعك من رجل كلهم بمعنى واحد، وكفيته ما أهمه وكافيته من المكافأة، ورجوت مكافاتك، ورجل كاف وكفى.[3]

ومعنى الكفاية في قوله تعالى ﴿ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾[4]

أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده وبالتالي فإن الاختلاف في الكفاءة والكفاية هو نتيجة التسهيل.

[1]-مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، باب كاف، بمصر، (د.ط) ،2004،ص791.

[2]-فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح التركي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا ،دار الوفاء لدنيا الطباعة ونشر،(د.ط) ،2004 ،ص202.

[3]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،الكفايات التدريسية -المفهوم-التدريب-الاداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن ط1،2003،ص27 .

[4]-فصلت ، بعض الآية 53.

ب- اصطلاحا :

الذي يقابلها في اللغة الاجنبية compétence فالمقصود به هو مجموع المعارف والقدرات والمهارات المندمجة ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة[1].

..فالكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكتفي بأن يكتسب المتعلم معارف ويكفي لنقول عنه بأنه من العارفين .بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في ان يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كان يوظف معارفه في انتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه.

..فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه بحيث يلجأ الى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عن الحاجة اليها، وقد قال احدهم :"أنا كفاء اذا كنت استطيع في كل وقت أن نبرهن، أنني كفء"[2]

ويذهب درة في تعريف الكفاية في التدريس إلى أنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل بجمل مفردات المعرفة والمهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية". والمقدرة هي ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء كانت عقلية أو حركية ...الخ.

وقد تكون فطرية "ولادية" مثل الذكاء(القدرة العامة) أو مكتسبة نتيجة التعليم والتدريب والتعلم.[3]

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية نرى أن الكفاية أبلغ و أوسع و اشمل و أوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية و التربوية .

[1]-عاشور صونيا ، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات التربوية، جامعة قاصدي ورقلة، ص 659 .

[2]-الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الاولى من التعليم الابتدائي،أفريل2003، ص6.

[3]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية-المفهوم-التدريب-الاداء،ص27.

إن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من "جهد ومال ووقت" كما تعني النسبة بين المخرجات و المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي، إذ أنها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على اكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين أن الكفاية في مفهوم الاقتصاد تتضمن بعدين احدهما كمي بالنسبة بين المدخلات والمخرجات والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء، والجودة والقدرة.[1]

2-تعريف المقاربة بالكفاءات :

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال:

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها .
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.[2]

كما عرفها يرى فيليب بيريلو : philippe pervenoud

" لا تبنى الكفاءات إلا بموجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل المشكلات. ولا يمكن للتلميذ ان يعتبر المشكل المطروح مشكلة خاصة إلا أذا كان يتناول موضوع راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، وذلك بتجديد موارده وليس باستنتاج انتاجات غيره"[3]

ونفهم من هذا القول أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على المتعلم بنسبة أكبر وتدفعه للتعلم من أجل حل المشاكل التي تواجهه في المدرسة وكذا في المحيط الخارجي، فالوضعيات في المقاربة بالكفاءات لا تهدف على حصول التلميذ على معارف فقط بل تهدف إلى استعمال هذه المعارف في حل المشاكل التي تواجه التلميذ.

---

[1]-المرجع السابق، ص29.

[2]-عبد الرحمان التومي ،منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، (د.ط) ،2008، ص302.

[3]-اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي ، لإعداد المناهج ،(د.ط) ،2009، ص22.

ثانيا: نشأة المقاربة بالكفاءات(بالكفايات):

إن ظهور مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات في أواخر الستينات و بداية السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ليس جديدا في أصوله وأسسه إذ يتصل ببعض نظريات المناهج وتطبيقاتها التي ظهرت في بداية القرن العشرين والتي أكدت في جانب منها مفهوم الأداء، فلقد ظهر مفهوم هذا النوع من البرامج في كتاب منهجي لـ (frnklim bobbit) عام (1918) وهو أحد كبار التربويين ففي هذا الكتاب وكتابه الآخر في الموضوع نفسه الذي صدر عام (1924) وصف منهجا طبق في ولاية لوس انجلوس ناقش مدخل تحليل النشاط في بناء البرامج التعليمية، وتتلخص نظرية (frnklim bobbit) في أن كلمة المنهج (curriculim) تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال وفي الوقت نفسه نادى المربي (chanterns) عام(1923) بفكرة تحليل الأنشطة والعمل على تنظيمها لتسهيل عملية التعليم والتدريب.

لقد أسهم كل من (bobbit) و(chanterns) ومعاصيرهما منذ سنوات طويلة في ارساء هذه الفكرة و إثراء عمليات البرامج التعليمية بإعطاء الأولوية لتحليل النشاط والعمل من اجل تعليم الطلبة أداء الانشطة و الاعمال ،إلا أنهم لم يقدموا خططا تفصيلية لما ينبغي أن يتقدم من مواقف تعليمية مقابل كل نشاط أو عمل، جاء عديدون من بعدهما بنصف قرن تقريبا وعلى رأسهم(popham) فألحوا أن تكون هناك أهداف منصبة على ما ينبغي أن يتعلمه الفرد لكي يؤديه وهي ليس كل ما يدرسه أو يعرفه[1].

لقد ظهر اتجاه المعلم في ضوء فكرة الكفاية عند(lucienkenny)عام(1952) في دراسته التي أعدها حول إعداد المعلمين.

وبدأ الاهتمام بتزايد بهذا الاتجاه ففي عام(1968) قامت بعض الولايات والجامعات في الولايات المتحدة الامريكية بإعداد قوائم لكفايات تربية معلمي المرحلة الابتدائية، وقد

[1]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، الكفايات التدريسية المفهوم–التدريب–الاداء، ص63 .

توصل فريق من جامعة فلوريدا عام (1968) للمهام التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في خمس مهام رئيسية هي :التخطيط للتعليم،واختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها، واستخدام استراتجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية، وتقوم نتاجات التعليم، وتحمل المسؤوليات المهنية، كما ظهرت قائمة لكفاية(toleado) لتربية معلمي المرحلة الابتدائية توصلت الى تحديد(818) كفاية فرعية بهدف تطوير برامج تربية معلمي المرحلة الابتدائية بصورة تحسن من طرق اعدادهم وزيادة فعاليتهم.

إن هذا المصطلح ظهر عام (1969) في دائرة معارف البحوث التربوية وفي مقالات اهتمت باتجاه الكفايات في الوقت نفسه، وهكذا بدأ الاتجاه ينمو الى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية، أقيم في ضوئها وضع برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، تتحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أداؤه من قبل المعلمين.

لقد حدد(الناقة،1994) مميزات فكرة الكفاية بالتفاتها الى قدرات الفرد وحاجاته وفي تأكيد الأهداف و العمليات المشتركة التي تشكل هذه الأهداف بها وتستخدم أساسا لتقويم اداء الفرد[1] .

ومنه فقد جاءت بيداغوجية الكفاءات كخلفية عملية للنزعة البنائية التي يمكن اعتبارها رد فعل للحركة للسلوكية التي تعتمد المقاربة بالأهداف هذه الاخيرة التي يقوم مبدأ التعلم فيها على مبدأ مثير–استجابة[2].

أما بالنسبة للجزائر فقد كان مشكل نقص الفعالية في المستوى التربوي وكذا الخطوات السريعة التي تشهدها التطور الحاصل في العلوم والتكنولوجيا، والابداعات المختلفة

[1]–المرجع السابق، ص64.

[2]–م–مراح،ك، رأس العين، المقاربة بالكفاءات، (د.ط)، ص6.

والتحولات الاجتماعية على المستوى الدولي والوطني والمحلي ...كل ذلك من العوامل التي أدت الى تبني عملية الاصلاح وتفكير في تخلي عن المقاربة بالأهداف[1] .

ومن هذا كان من الطبيعي أن يعاد النظر في نظامنا التربوي باعتماد اصلاح شامل يرتكز أساسا على بناء المناهج وفق مقاربات جديدة، ومضامين تراعي كل التحويلات المحلية والدولية، حتى تتمكن من تنشئة جيل قادر على التكيف مع قيم الحرية والديمقراطية وحقوق الانسان ويظل مرتبطا بهويته وتراثه، ومستعدا للدفاع عن الذات الوطنية في كل المواقف ومهما كانت الظروف[2].

وبالتالي فإن الجزائر اختارت الاصلاح التربوي من أجل أن تواكب التطور العلمي والتكنولوجي والتحولات الكبرى المحلية والدولية.

ملاحظة هامة : إن بيداغوجية الكفاءات أو المقاربة بالكفاءات أو التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفايات أو التدريس بالكفايات كلها أسماء لمسمى واحد وهو أحد نماذج العملية التعلمية.

ثالثا: مرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات مختلفة نذكر بعض منها كالآتي:

أ- **علم النفس الفارقي:**

تستند المقاربة بالكفاءات الى نتاج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الافراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفر بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم، إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة

---

[1]-بتصرف: بوبكر بن بوزيد، اصلاح التربية في الجزائر((رهانات وانجازات))، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د.ط)،2009، ص53.

[2]-بو بكر خيشان وآخرون، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب،ط2، 2004، ص3 .

الفرد، فما بالنا إذا علمنا ان الافراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم.

تبعا لهذا فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة واستراتيجيته الخاصة بالتعلم، وهذا كان سببا في ظهور تجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعليمات تبعا لحاجات واستراتيجية كل فرد[1].

ب- نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الابحاث الحديثة التي توفر الأفراد على ذكاءات متعددة نذكر منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي ..الخ وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلياتها في الانجازات بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ.

لقد دأبت مختلف النظم التربوية على ايلاء الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات نظر الحاجة المجتمعات اليها جميعا، ونظرا لان بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات، دون الأضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة[2]

ج- النظرية البنائية:

تم تبني هذه النظرية خاصة بعد ما تبين للباحثين في مجال العلوم التربية محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يجزي فعل التعلم الى عناصر دقيقة تفتقد الى المعنى، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين العناصر، والتنمية الشاملة لشخصية المتعلم.

تقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشط ،و أن بناء المعارف يتم استنادا الى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العملية التعليمية، التعليمية يبنى المعرفة اعتمادا على ذاته

[1]-محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)،2012،ص33 .

[2]-المرجع نفسه،ص34.

فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل، يتخذ قرارات، يستنتج، يدمج تعليماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعليمات اللاحقة.[1]

د- النظرية المعرفية:

تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتجيات التعلم(معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة ،توظيف المعارف...) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات.[2]

رابعا: تصنيف المقاربة بالكفاءات:

رغم ان تصنيف الكفاءات في فئات هو تصنيف احتياطي، الا أنه يقتصر على الأشغال الاستعراضي فقط، فهو تصنيف يمكن من تنظيمها في تدرج منسجم على المراحل، للتعرف أكثر على طبيعة النشاطات التي يمكن أن تقوم ببنائها، ومن ترشيد مسار التعليم والتعلم.

1. كفاءات ذات طابع تواصلي: الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كل مبادئ التواصل والتبادل الشفهي، فاللغات: الأمازيغية، والاجنبية، ومختلف اللغات التعبيرية انها تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

واللغة العربية هي المفتاح الاول الذي يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصول الى مختلف مبادئ التعليم، فهي ليست المادة التعلمية التي تحمل التعلمات فحسب ، بل أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقة منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الاولى.

[1]-المرجع السابق، ص34.

[2]-المرجع نفسه، ص35.

2. كفاءات ذات طابع منهجي: وهي كفاءات تتكون من قدرات ومعارف اجرائية تهدف الى تجنيد القدرات لتطبيق الاجراءات في حل وضعيات مشكلة، وتكييف واعداد اجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة من جديدة لم يسبق حدوثها.

3. كفاءات ذات طابع معرفي : وهي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات.

4. كفاءات ذات طابع اجتماعي(الجماعية والشخصية): وهي مجموع الكفاءات الاندماجية التي في امكانها ان تجند الموارد الشخصية أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع.

ونشير الى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا الا على سبيل العرض ومنهجية التقديم، ولكنها في الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة، مع غالبية إحداهما على الاخرى.[1]

ومن هنا فان الكفاءات على الرغم من اختلافها الا أنها متصل بعضها البعض ولا تكتمل وأحد إلى بالآخرة.

خامسا: مبادئ المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ نذكر منها على الخصوص:

1. مبدا البناء:

ويتمثل في استرجاع التلميذ لمكتسباته السابقة، بغية ربطها بالمعلومات الجديدة وحفظها في ذاكرته البعيدة.

2. مبدأ التطبيق:

ويتمثل في ممارسة الكفاية بغية التحكم فيها، حيث أن الكفاية لدى البعض هي القدرة على التصرف في وضعية ما.

[1]–اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، (د.ط)،مارس2009، ص32.

3. مبدأ التكرار:

ويتمثل في تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجة عدة مرات للوصول به ،الى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

4. مبدا الترابط:

يسمح هذا المبدأ للمعلم بالربط بين أنشطة التعليم، التعلم و التقييم والتي هدفها تنمية الكفاية.

5. مبدأ الادماج :

يتيح الادماج بممارسة تقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين المكونات والمحتويات وذلك لترك الغرض من تعلمه.[1]

فالإدماج يقود المتعلم الى الحصول على جملة من المعارف و المهارات مع الحرص على تحريكها وادماجها وفق هدف [2].

سادسا: خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات تمر بجملة من الخطوات نذكر منها :

- **الخطوة الأولى:** تحديد الهدف أو ما يعرف بـ "الكفاءة الختامية" فلا يمكن اكساب المتعلم أي كفاءة مالم يكن الهدف محقق بدقة وفق شروط الهدف الاجرائي، و أن يدرك المتعلم ما هو منتظر منه بالضبط .
- **الخطوة الثانية:** تحديد المهارات القبلية، أي تحديد المكتسبات و المعارف القبلية، فتعلم أي كفاءة يرتكز على المهارات والكفاءات التي تعلمها التلميذ سابقا، فبقدر ما تكون مكتسباته السابقة جيدة يسهل تعلمه اللاحق.
- **الخطوة الثالثة:** تحديد الكفاءة المراد تعلمها تعريف شامل تحدد فيه نوع الكفاءة مجالها(معرفي، مهاري، وجداني) ومستواها وطريقة أدائها، والوسائل المستعملة فيها ...الخ

---

[1]-محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات،(د.ط)،2006،ص25- 27.

[2]-بتصرف: محفوظ كحوال، دليل الاستاذ اللغة العربية، (د.ط)، (د.ت)، ص31.

- **الخطوة الرابعة:** تحليل الكفاءة أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها، فعلى المعلم أن يستخلص كل المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها التلميذ كي يكتسب الكفاءة المحددة، ويتطلب تحليل الكفاءة الجوانب التالية:

-تحديد مكونات الكفاءة.

-تحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها.

- **الخطوة الخامسة** : تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل: أي ماهي السلوكيات والأداءات التي تظهر عند المتعلم لنحكم عليه بأنه اكتسب الكفاءة المراد تعلمها؟[1]

- **الخطوة السادسة** : تعتمد مقاربة الكفاءات والمهارات على طريقة حل المشكلات، وتتمثل في وضع المتعلم أمام وضع أو موقف جديد يتطلب التفكير في طرائق مختلفة وخيارات متعددة للحل، واتخاذ القرارات المناسبة وتجريب الحلول المختارة، وتقويم النتائج، فلا يجوز اعطاء التلاميذ أو أن نطلب منهم تكرار خبراتهم أو اعادة حل مشكلة معروف حلها لديهم سابقا[2].

- **الخطوة السابعة:** تحديد الأنشطة التعليمية، على المعلم أن يبني مجموعة من الانشطة التعليمية والتدريبات...المساعدة على اكتساب الكفاءة المحددة ،ويفترض في هذه الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلم، وأن تتناسب مع قدراته وميوله واتجاهاته.

- **الخطوة الثامنة:** تقويم الكفاءة: تنطلق عملية تقويم الكفاءة من مبدا بسيط هو(أنا: ما أعرف فعله) أي قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكل جيد ،ولا وجود الكفاءة الا ما تأكد منها وتجلى في الأداء، لان الكفاءة تستمد وجودها من الفعل/ ومن هنا يجب أن يكون تقويمها تقويما تكوينيا وتأهيليا، أي أن تقوم اداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التي تظهر في الاداء الملموس(قرارات، حلول، انجازات...)[3].

---

[1]-ناجي تمارة وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي،(د.ط)،(د.ت)،ص57.

[2]-المرجع نفسه، ص76.

[3]-المرجع نفسه، ص76.

سابعا: خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تتمثل مميزات التعليم بالمقاربة بالكفايات في العناصر الاتية:

- تفريد التعليم: اي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وافكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير عزل أو تهميش.
- قياس الاداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاية المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.
- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعليم، ومرجعيات التعليم(محتوياته)وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الاساليب البيداغوجية والوسائل التعلمية ،وتقويم الاداء كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال...
- دمج المعارف: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفايات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، يبدأ من مفهوم البسيط الى المعقد.
- توظيف المعارف: وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في (معارف، مهارات، قدرات،...) عند مواجهة اشكالية معينة ،واستثمارها في ايجاد الحلول الملائمة.[1]
- تحويل المعارف: ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف واخراجها من الاطار النظري الى الاطار العملي التطبيقي، حيث تتجسد تلك المعارف في اداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في انجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الانجاز خروج من مشكلة، أو منتوج يعود بالنفع عليه.[2]

---

[1]–مريامة بريشي والزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،عدد خاص جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر)،ص533.

[2]–محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي،ص101.

- اعتبار المتعلم محورا أساسا في العملية التربوية : يعتبر المتعلم عنصر فعال في العملية التعلمية فهو يشارك في تحديد الأهداف وفي تقويم الأعمال المنجزة ويشارك في حل الوضعيات والمشاكل.[1]

وان وقوع المتعلم في الخطأ يعتبر جزء من العملية التعليمية وعلى المعلم أن يعالج هذا الخطأ من أجل ترقية الفعل التربوي لان متعلم محور العملية التعليمية .[2]

وبالتالي فان المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية واعتبرته محورها، والمعلم يكون مرجه ومرشد .

ثامنا: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم عنصر هام من عناصر العملية التربوية وقد أصبح ينظر لتقويم في ظل الاصلاح على شكل التالي:

يشكل التقويم الركيزة الاساسية لعملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية

فهو لا ينحصر في كونه:

- أداة مساعدة على اتخاذ قرار .
- أو وسيلة تيسير وظيفي للأنشطة.

بل هو:

- ثقافة يجب اكتسابها، تنميتها والتحكم فيها، ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.

انه يسعى الى:

- تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة وجعلها منسجمة مع أهداف الاصلاح[3].

---

[1]–بتصرف:محمد الصالح حثروبي ،الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي، ص101.

[2]–بتصرف:السعيد يطوي، تعليمية أنشطة اللغة العربية "وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات، (د.ط)،2014–2015،ص10.

[3]– يحي بشلاغم وآخرون ، التقويم التربوي في ظل الاصلاح ،ملفات الندوة الوطنية يومي 12–13 فيفري، 2005.

التوجيه الجديد بيداغوجيا:

- والذي يتميز بالتفاعل القوي بين فعل التعلم وفعل التقويم وعليه يمكن استخلاص وظيفتين اساسيتين للتقويم:

1- المساعدة على التعديل والمعالجة.

2- اقرار كفاءات التعلم[1].

التقويم ومنظور منهاج المقاربة بالكفاءات تتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها الى المعارف الفعلية والمعارف السلوكية ،بتوظيف المتعلم لقدراته ومهاراته[2]

على العموم ان خصائص التقويم المبني على الكفاء ات يتمثل في العناصر التالية:

- ينصب على تميز اداء المتعلم وعلى الجودة والاتقان.

- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلم على انجازه

- يستهدف التقويم مستوى الكفاءة ويتدرج تقويم مستوى الكفاءة من المستوى الادنى الى المستوى الاقصى.[3]

أنواع التقويم:

- **التقويم المبدئي: évaluation Initial**

ويطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي او الاستهلالي او الاستفتاحي، وهو يتم قبل البدء في تطبيق البرنامج التعليمي أو المنهج حتى تتوفر صورة كاملة من الوضع القائم قبل التطبيق

- **التقويم التكويني: évaluation formative**

---

[1]- المرجع السابق .

[2]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية،(د.ط)، (د.ت)، ص36.

[3]-المرجع نفسه، ص37.

ويطلق عليه أيضا التقويم البنائي أو الشكلي أو المستمر و أحيانا التطويري، ويلعب دورا هاما في العملية التعليمية، لما يوفره من تغذية راجعة feedback لكل من المعلم والمتعلم وتخطيطي المناهج والبرامج التعليمية، ويجري التقويم التكويني في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التعليمي.

- **التقويم التشخيصي: évaluation diagnostic**

يستخدم هذا النوع من التقويم في تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجية عن برنامج التدريس، ويشمل التقويم التشخيصي تجديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية والنفسية خارج غرفة الصف والتي تؤثر في سلوك بعض الطلاب[1].

- **التقويم النهائي:** يتم بعد تنفيذ المنهاج، ولغرض اتخاذ قرار بصلاحيته أو بعدم صلاحيته.[2]

- **التقويم التتبعي: évaluation follow-up**

يجري هذا النوع من التقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، حيث يوفر تغذية واجهة عن أثار المنهج المستقبلية الخاصة بفعالية المتعلم في العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها.

- **التقويم المؤسسي : évaluation Institutionnel**

هو عملية علاجية لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة من أجل تعزيز نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، ويرتبط هذا بالاطار العام لسياسة الدولة، ورؤية المؤسسة ورسالتها، ويؤدي الى تحسين الاداء المؤسسي وجودته.

- **التقويم الأصيل: évaluation Authentic**

[1]–محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1، 2001 م ،ص372.

[2]–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن،(ط1)، 2006، ص107.

ويطلق عليه عدة مسميات منها : التقويم البديل، التقويم الواقعي والتقويم الشامل، والتقويم القائم على الاداء، والتقويم القائم على الأحكام، والتقويم الديناميكي، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، وغير ذلك، ويمكن تعريف التقويم الأصيل على انه متصل من الاساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الاعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.[1]

ونستنتج أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يهدف الى تحسين المنظومة التربوية وعلاج مواطن الضعف لدى التلاميذ خلال مسار التعليم .

تاسعا: مزايا المقاربة بالكفاءات :

إن التدريس بالمقاربة بالكفاءات يمتاز بما يلي:

1. تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.
2. تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات : الميول والسلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلم العقلية(المعرفية)،العاطفية(الانفعالية) و"النفسية–الحركية" وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.
3. عدم اهمال المحتويات(المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون ادراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا.

[1]–محمد السيد علي ،اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 373.

4. اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل تكوين توتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.[1]

إن المقاربة بالكفاءات تحفز المتعلم وتهدف الى العمل الجماعي وادماج المتعلم.

عاشرا: الانتقادات التي وجهت الى المقاربة بالكفاءات:

- لا أحد ينكر أن هذه المقاربة الجديدة هي أكثر تطورا من سابقتهما في تحسين العملية التعليمية والتعلمية .
- إلا أن المقاربة بالكفاءات ركزت على نشاط التلميذ وهي لا تتلاءم مع اكتظاظ الأقسام واختلاف مستويات التلاميذ نظرا لانعدام المعالجة البيداغوجية.

ضف الى ذلك أن هذه المقاربة قامت بتجزئة النشاطات وهذا سبب في تجزئة التوقيت وبتالي عدم كفاية الوقت .

كما يعاب على هذه المقاربة أنها ألغت جميع السندات التي تمكن من العمل الفردي.[2]

الفردي.[2]

ومن هنا يظهر أن كل مقاربة لها ايجابيات من جهة ومن جهة أخرى لا تخلو من نقائص وثغرات.

---

[1]-حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل الى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الاصلاح التربوي الجديد في الجزائر ،مجلة الجزائر ،مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص205.

[2]-بتصرف: اللجنة الوطنية للمناهج ،الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج،(د.ط)،2009،ص 11.

الحادي عشر : نقاط الاختلاف والتقاطع بين المقاربتين:

1- الاختلاف بين المقاربتين

المقاربة بالأهداف	المقارنة بالكفاءات
- تضع التعلم في مركز فعل: تعليم، تعّلم - تجسد الأهداف في شكل سلوكات تقابله للملاحظة	- وضع المتعلم في مركز الفعل: تعليم، تعّلم - التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلاميذ
- وضع التعلم في مركز فعل: تعليم ،تعّلم	- وضع المتعلم في مركز الفعل: تعليم، تعّلم - التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلاميذ - الاهتمام بالوضعيات إدماجية تحفيزية بالنسبة للتلاميذ
- ضمان احترام الاختيارات الاساسية (الغايات والاغراض) - تمكين المتعلم من حصر الغايات والاغراض بكيفية أفضل	- ضمان تحقيق الأهداف العامة
- تمكين المتعلم من حصر الغايات والاغراض بكيفية أفضل - تسهيل اختيار انشطة التعلم التي يجب استغلالها - تمكين التلميذ من معرفة وجهته و ماذا ينظر منه	- التوجيه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة الى التلاميذ - التميز ببعد اجتماعي
- السماح بالتوصيل الواضح في الميدان التربوي - تسهيل اختيار انشطة التعلم والوسائل التي يجب استغلالها	- الاهتمام بوضعيات ادماجية تحفيزية بالنسبة الى التلاميذ - مما تحقيق الأهداف العامة التمييز ببعد اجتماعي[1]

[1]- م- مراح.ك. رأس العين، مقاربة الكفاءات، ص 41-42.

- نستنتج من خلال الجدول أن بيداغوجية الأهداف تسير وفق نمط تراكمي يهدف الى تلقين المعارف إلى التلميذ بينما الكفاءات تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعلمية.

- الانجاز: تنطلق المقاربة بالكفاءة من رغبة التلميذ في الانجاز بينما تنطلق بيداغوجية الأهداف من نية المربي في الانجاز.

- منهجية التدريس: تعتمد المقاربة بالكفاءة على الطرق التي تعتمد أسسها النفسية والتربوية على التلميذ، فهو مشارك في النشاط التربوي ومحاور ومسائل ومجيب، في حين أن بيداغوجية الأهداف نجد المعلم فيها، هو الذي يحاور يختار الطريقة التربوية، ويحضر الوسيلة التعليمية ،فالنشاط التربوي هنا ليس من انتاج التلميذ بل هم من انتاج المعلم.

- العقد: ابرام عقد بين التلميذ والمعلم على النشاط الذي يقوم به التلميذ، فهو في المقاربة في الكفاءة عضو فعال نشيط في تحضير الدرس والمشاركة في انجازه، في حين ان دوره في بيداغوجيا الأهداف لا يشارك التلميذ في تحضير الدرس، بل المربي، هو الذي يحدد الهدف من الدرس وينجز خطته، والتلميذ ينفذ ما يطلب منه من أنشطة تربوية. [1]

- الاستراتيجية: استراتيجية المقاربة بالكفاءة تنطلق من نشاط التلميذ، فتعتمد في خططها على انجاز التلميذ للمشروع، في حين أن استراتيجية بيداغوجية الأهداف تنطلق من نشاط المربي، الذي يعتمد فيه على نشاطه في تحديد الأهداف[2] .

2- نقاط التقاطع بين المقاربتين:

تقاطع المقاربة بالكفاءة مع بيداغوجية الأهداف فيما يلي:

- المعرفة: تتقاطع في المعرفة نظريا وميدانيا.

- المجال: كلتاهما تشمل المجالات المعرفية والوجدانية والحركية.

- الاشتقاق: تشق من الكفاءات القدرات فهي قابلة للتفتيت إلى أجزاء أصغر منها، وايضا الأهداف قابلة للتفتيت إلى وحدات أصغر منها.

---

[1]-عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات،ط1،(د.ت)،ص111.

[2]-المرجع نفسه، ص 112.

– التقويم: نتائج المقاربة بالكفاءة قابلة للملاحظة والقياس، وأيضا نتائج بيداغوجية الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.[1]

* تخطيط للدرس يكون كما يلي :

بيداغوجية الأهداف	المقاربة بالكفاءة
المرمي	الكفاءة
هدف عام	القدرة
هدف خاص	مؤشر القدرة



من خلال هذا التخطيط نصل الى خلاصة أن المرمي يقابل الكفاءة وأن الهدف العام يقابل القدرة و أن الهدف الخاص يقابل مؤشر القدرة، وأن بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءة تتقاطعان في الهدف الاجرائي[2].

ومن هنا يتضح أن المقاربة بالكفاءات هي تصويب الاخطاء التي حصلت في المقاربة بالأهداف ومكملة لها .

[1]–المرجع السابق، ص 111.

[2]–المرجع نفسه،ص 113.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية: نماذج وتحليل الاستبيان

أولا: نماذج للتدريس بالأهداف

ثانيا: نماذج للتدريس بالكفاءات

ثالثا: التعليق على النماذج

رابعا: منهجية الدراسة الميدانية

خامسا: تحليل الاستبيان

سادسا: اقتراحات وحلول

سابعا: استنتاجات عامة

أولا: نماذج للتدريس بالأهداف.

النموذج الأول:

الفصل الدراسي: الأول

المستوى: رابعة ابتدائي

النشاط: قواعد

الموضوع: تقسيم الفعل إلى ماضي ومضارع وأمر.

الزمن	الخطوات	الأهداف السلوكية	الأساليب والنشاطات	التقويم
5 دقائق	تمهيد	– أن يذكر التلميذ أجزاء الكلام. – أن يأتي باسم مؤنث في جملة مفيدة – أن يأتي باسم مذكر في جملة مفيدة – أن يعين الأسماء التي وردت في الأمثلة المعروضة . أن يعين الأفعال التي وردت في الأمثلة المعروضة[1]	– الوسائل: – الكتاب المدرسي، الطباشير...صحيفة حائطية. – الأمثلة – قرأ التلميذ الدرس – يعيش السمك في الماء – حافظ على نظافة الفصل – المكتبة عامرة بالكتب	مثل كما يأتي في جمل مفيدة 1– اسم مؤنث 2– اسم مذكر س: عين الأسماء والأفعال والحروف التي وردت في الأمثلة المعروضة.
25دقيقة	العرض	–أن يذكر التلميذ ثلاثا من آداب الزيارة. –أن يقوم التلميذ الأمثلة قراءة جهرية سليمة. –أن بين الأفعال في الطائفة (أ). –أن يحدد زمن وقوع الفعل في الطائفة(أ).	–يقرأ التلاميذ النص من الكتاب قراءة صامتة ثم أقوم بطرح الأسئلة التالية: س: ماذا طلب حازم في رسالة؟ لماذا يخشى حازم طقس؟ س: كيف أصبح الطقس؟ هل تزور أقاربك؟ ما هو واجبك نحو أقاربك	الاستماع والتوجيه الوقوف على إجابات التلاميذ وتوجيهها

[1]–داود درويش حلس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس،(د.ط)،(د.ت)، ص93.

			أقوم بكتابه الأمثلة على السبورة ثم قراءتها قراءة جهرية، أكلف عددا من التلاميذ بقراءة الأمثلة قراءة جهرية. الأمثلة: أ- مر ساعي البريد، وترك لمازن رسالة، أشرقت الشمس في الصباح. ب- ينقلب الطقس، يظهر الغيم، ستمطر السماء، سيصفو الجو. ج- أسرع البس ملابسك، جهز نفسك.	
	يتبع العرض	-أن يعرف التلميذ الفعل الماضي	المناقشة: س: عين الأفعال في الطائفة(أ) متى مر ساعي البريد؟ هل كان مروره بعد زمن من التكلم أم قبله. القاعدة: الفعل الماضي: هو ما دل على حدوث شئ قبل زمن التكلم.[1]	عرف الفعل الماضي
		أن يعرف التلميذ الفعل المضارع	س: عين الأفعال في الطائفة (ب) في أي، زمن وقع تقلب الطقس؟ هل وقع في زمن التكلم أم قبله؟ الفعل المضارع: هو ما يدل على وقوع شيء قبل زمن التكلم. س: ما الأفعال التي وردت في الطائفة (ج)؟ما الذي	عرف الفعل المضارع.

[1]-المرجع السابق،ص93.

			طلب الأب من ولده القاعدة: فعل الأمر هو ما يدل على حدوث شيء في المستقبل مثل: لما يأتي في جملة مفيدة 1-فعل ماض 2-فعل مضارع 3-فعل أمر	علام يدل فعل الأمر؟
15 دقيقة	التطبيق	-أن يستخرج التلميذ من التدريب الأول فعلين ماضين. -أن يستخرج من التدريب السابق فعلين مضارعين. -ان يستخرج من التدريب السابق ثلاثة أفعال أمر. -أن يقارن بين الماضي والمضارع من حيث الدلالة على الزمن. -أن يقارن بين فعل الأمر والماضي من حيث الدلالة على الزمن.	أ- تطبيق شفهي: س: استخرج من الدرس الأول من الكتاب المدرسي ما يلي: فعلين ماضيين فعليين مضارعين يدلان على حدوث شيء بعد زمن التكلم ثلاثة أفعال أمر س: قارن بين الماضي والمضارع من حيث الدلالة على الزمن. س: قارن بين الأمر والماضي من حيث الدلالة على الزمن. (ب) تطبيق كتابي أكلف التلاميذ يحل التمرين الثاني في دفاترهم "داخل الصف). (ج) الواجب المنزل يقوم التلاميذ بحل التمرين الثلاث كواجب منزلي، وفيه يضع التلاميذ الأفعال المضارعة في أماكنها المناسبة في الجمل[1]	الاستماع إلى إجابات التلاميذ وتوجيهها الوقوف على إجابات التلاميذ وتوجيهها الاطلاع على الواجب المنزلي وتقويمه.

[1]-المرجع السابق،ص93.

نستنتج مما سبق أن الدرس يمر بجملة من الخطوات تتمثل في مايلي:

- تمهيد (تقويم تشخيصي، مراجعة الدرس السابق، تصحيح الواجب المنزلي).
- كتابة الأمثلة وقراءتها.
- شرح الأمثلة واستنباط القاعدة ، نجعل القاعدة على السبورة .
- تطبيق "تكليف التلاميذ بحل التمارين ، وإعطاءهم واجب منزلي.

النموذج 2:

النشاط: تعبير شفوي الوسيلة: السبورة +الصورة.

1- يعرض المعلم الصورة الأولى من الدرس، ويسال الأسئلة الآتية:

ماذا في الصورة؟ .... حديقة.

من في الصورة؟ في الصورة سالم

ماذا يفعل الولد؟ سالم يحفر

بماذا يحفر؟ سالم يحفر بالفأس.

بماذا يحفر؟ سالم يحفر بالفأس ليزرع.

أين يحفر؟ سالم يحفر في الحديقة بالفأس ليزرع.

والى هذا الحد يلصق المعلم الصورة الأولى على يسار السبورة والى جوراها أو في مقابلها، أو تحتها الجملة الأولى هكذا:

2- يقرا المعلم الجملة كلها مرة واحدة صوابا في وضوح.

3- يكرر التلاميذ الجملة بعد المعلم جماعة.

4- يقرئ المعلم التلاميذ فرادي.

5- يخرج المعلم البطاقات للكلمات الخاصة ويقرا كل كلمة على حدة ويكررها التلاميذ جماعة، ثم فرادى ويلصق البطاقة تحت الجملة وهكذا.

6- يعود المعلم إلى كلمة (سالم) ليناقش فيها أمرين معا بالمد، مد الألف مركزا على الفتحة على السين(س) موضحا المد في حركة الفم (س)، والتنوين، وتنوين الضم في

الميم(م) موضحا إياه في حركة الفم. والتلاميذ يكررون من بعده، وهكذا كذلك يناقش المد، مد الباء في كلمة (الحديقة).

7- يستكتب المعلم التلاميذ القريبين، كلمات الجملة على السبورة، والتلاميذ البعيدين على اللوح (المعداد)، ويراجع ما كتب على السبورة، ويرفع التلاميذ الواحهم عاليا، ليرى ما كتب، ثم قد يخرج بعض من أخطا أو التصويب على السبورة.

8- وهكذا في الجمل الثانية والثالثة والرابعة، وبعد كل جملة تلصق صورتها في يسار السبورة، وأسفلها الجملة، وأسفل الجملة كلماتها، ليتكون بذلك الملخص السبورة في الصف الأول الابتدائي، ويكون شكله كما يأتي[1].

سالم يحفر في الحديقة

سالم يحفر في الحديقة

في يد ريم شجرة عنب

في يد كريم شجرة عنب

سعاد تحمل وعاء ماء

سعاد تحمل وعاء ماء

قال فارس: في كل عام تزرع شجرة

في كل عام تزرع شجرة[2]

[1] -حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية،(د،ط)، 1996.1997، ص228.

[2] -المرجع نفسه ، ص230.

ثانيا: نماذج للتدريس بالكفاءات

نموذج 1: طبقت هذه الطريقة على كتاب قراءة لسنة الرابعة ابتدائي

النشاط: قراءة

الموضوع: سر خولة

الكفاءة المستهدفة: قراءة النص وفهمه.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	قراءة النص،ص:10	يقرا النص
بناء التعليمات	يفهم ويقرأ النص أفهم نص ص 11	يقرا ويفهم
الاستثمار	مطالبة المتعلمين بالأجوبة على الأسئلة ص:11	يجيب على الأسئلة [1]

النموذج2:

المحور: التضامن والخدمات الاجتماعية

الوحدة: الإخوة الثلاثة

النشاط: قراءة.

الكفاءة المستهدفة ما يقرا

الهدف التعليمي: يتعرف على .: يفهم

المراحل	النشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	ما هي الأشياء المفيدة؟
بناء التعليمات	قراءة النص من طرف المعلم قراءة معبرة عن المعاني يحترم من خلالها علامات الوقف . ما نوع هذا النص؟ قراءة النص من طرف المتعلمين من هو ما تاندا؟ من هي ما ساكا؟ هل هذه قصة؟ كيف عرف ذلك؟
الاستثمار	انجاز التمارين من افهم النص من كراس النشاطات اللغوية.[2]

[1]– ينظر مفتاح بن عروس وآخرون ، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائرية ،(د.ط) ،2008–2009–، ص10–11.

[2]–المرجع نفسه ،ص29.

النموذج3 :

الوحدة:01

العنوان: رضا يقدم نفسه

النشاط: تعبير شفوي.

الحصة الأولى: أشاهد واستمع

- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها بحرية
- يسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر
- يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة
- اكتشف
- ملاحظة صورة رضا –منى– الأب والأم.
- توجيه المتعلمين إلى اكتشاف مدلول الصورة : اسمي رضا– أبي – أمي– أختى منى.
- تجريد الكلمات: اسمي–رضا أبي– أمي– أختي– منى.
- قراءة الكلمات المجردة .
- تثبيت الكلمات بقراءتها في وضعيات جديدة .
- أخط: تلوين مستطيلات أفقية بالأزرق.

الحصة الثانية: أصوغ

- ملاحظة الصورة والتعبير عنها باستعمال الرصيد السابق: رضا – منى– الام– اسمي– أختي.
- أميز:
- قراءة بطاقات ثم وضع كل واحدة في الصورة المناسبة.
- قراءة الكلمات ثم ربط المناسبة: رضا – منى– الام– اسمي– أختي.

- أخط: تلوين مستطيلات أفقية بالأزرق والأخضر.

الحصة الثالثة: أتذكر

- مشاهدة صورة والتعبير عنها بلسان لرضا حين قدم نفسه.
- اقرأ جيدا:
- ألاحظ الصورة واختار ما اقرأ:
- منى: أبي–رضا–.
- أمي مع : أبي – رضا أمي
- اخط: تلوين مستطيلات أفقية بالأزرق والأخضر[1].

الحصة الرابعة:

اركب

- اركب بالصورة مشهدا ثم اعبر عنه رضا منى الأب الأم
- ارتب
- ارتب البطاقات ثم أقرأ الجمل رضا– منى–أمي– اسمي
- تلوين مستطيلات عمودية بالاصفر والازرق.

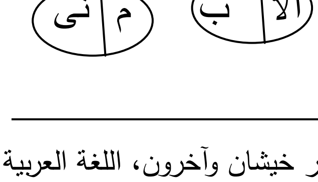
الحصة الخامسة:

العب واقرأ

قراءة بطاقات لتعيين عائلة رضا

الإشارة إلى بالونات تحتوي على أفراد عائلة رضا

إلصاق أنصاف كرات لتكوين كلمات



[1]–بوبكر خيشان وآخرون، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، 2004، ط2، ص29.

ألعب وأخط:

- إكمال خط السكة الحديدية
- إكمال الناقص في الدراجة
- إكمال الرسم: لرجل الطاولة السلم حبل الخروف

الحصة السادسة:

ادمج مكتسباتي

بتأهل المتعلم المشهد ويعبر عنه بتلقائية

تلوين كل بطاقتين متتابعتين وقراءتها.

أحب	منى
اسمي	رضا
أختي	الحيوانات[1].

النموذج :4

1- الكفاءة القاعدية: الجملة الاسمية

2- الكفاءة المرحلية: تحديد المبتدأ والخبر من طرف التلميذ في نص

3- الوحدة التعليمية: النحو

5- الموضوع: كان وأخواتها[2]

6- مشكلة الموضوع: كيف يعرف التلميذ دخول كان وأخواتها على المبتدأ والخبر وما فعلها؟ يكون تحضير الدرس والهدف من طرف التلاميذ قبل الحصة.

[1]-المرجع السابق، ص29.

[2]-عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ص113.

1.1 7- أهداف إجرائية: استخراج اسم كان من فقرة من طرف تلميذ في ظرف دقيقتين دون الاستعانة بأي مرجع. الإتيان بناسخ في ظرف دقيقة من طرف التلميذ دون الاستعانة بأي مرجع تحرير فقرة من طرف التلميذ، لا تتعدى خمس اسطر تحتوي على ناسخين مدروسين دون أخطاء في وظيفتها النحوية في ظرف خمس دقائق.

8- الوسيلة: يفضل أن يكون نصا وان تعذر ذلك فالأمثلة تجوز.

9- التقويم: مطالبة التلميذ الآتيان بناسخ أو أكثر أو استخراجه من نص أو إدخاله في جملة حسب ما يراه المعلم مناسب[1].

ثالثا: التعليق على النماذج "الأهداف،الكفاءات":

إن تقديم الدرس وفق المقاربة بالأهداف يقوم على المعلم ويعتبره سيد القسم، وبذلك يكون المعلم محور العملية التعليمية إن المعلم يحضر الدرس ويلقيه والتلميذ لا يبذل جهد. أما التلميذ يستقبل ويحفظ.

يقوم المعلم بوضع جملة من الأسئلة في نهاية الدرس لفهم إن كان التلميذ قد استوعب الدرس.

وفي الأخير نرى أن المعلم يمهد للدرس ثم تأتي مرحلة العرض وأخيرا يقوم بوضع التطبيق.

أما الدرس في المقاربة بالكفاءات يقوم على التلميذ وتوفير له حاجياته ليكون عضو ايجابي.

فيقوم التلميذ بالبحث عن المعلومة واستنتاج والتحليل والتركيب.

أما المعلم من خلال تقديم درس المقاربة بالكفاءات فهو رفيق التلميذ حتى يتعرف على دروسه أي انه مرشد وموجه فقط.

يبدأ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات بوضعية الانطلاق وهي بمثابة تقويم للمكتسبات القبلية ثم تحليل وفهم عرض ولاستنتاج منه من طرف متعلم وأخيرا مرحلة التقويم التحصيلي للتلميذ.

[1]-المرجع السابق، ص114.

رابعا: منهجية الدراسة الميدانية

أ- منهج الدراسة:

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى، المنهج المناسب لمعالجتها، اتبعنا المنهج الوصفي الذي هو عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصور النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، وتجد الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يهدف لخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية......[1]، ضف إلى ذلك المنهج التحليلي فقد استعملناه في المواطن التي تحتاج التحليل وكذا المنهج الاحصائي.

ب-اختيار العينة:

تعتبر العينة من أصعب خطوات البحث، واختيار هذه العينة يكون على جانب كبير من الأهمية فعليها تتوقف نتائج البحث [2].

ولهذا اعتمدت على 60 معلم في المرحلة الابتدائية خاصة معلمي سنة رابعة ابتدائي لأنها الفئة المستهدفة في موضوع البحث.

وكان الاختيار عشوائيا موزعين على الابتدائيات التالية:

المؤسسة	مكانها
بكراوي علي	بوسعادة
ابراهيم سرقين	بوسعادة
بلخيري سعد	تامسة
بوديسة المسعود	عين ملح
سعيداني سعد	بوسعادة

[1]-محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيق، دار وائل، ط2، 1999، ص47.

[2]-ينظر، مروان عبد المجيد ابراهيم، اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق ، ط1، 2000، عمان، ص157.

مجمع	بوسعادة
ملكي لخضر	بوسعادة
عيسى بسكر	بوسعادة
بلخبر محمد	عين ملح
داود المسعود	بانيو/المعاريف
طالب عبدا الرحمان	بوسعادة
فاتح نوفمبر	بوسعادة
بوعزيز خالد	برج بوعريريج

خامسا: تحليل الاستبيان

1-تعريف الاستبيان:

أ-لغة(مادة: ب ي ن)، استبيان: ظهر واتضح، واستبيان الشيء: نتوضحه، واستبانة: عرفه[1].

اصطلاحا: الاستبيان أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الواقع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، يساعد الملاحظة ويكملها، وهو في بعض الأحيان الوسيلة العلمية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية[2].

وقد عمدنا في هذا الاستبيان الاستعانة بمجموعة من أراء معلمين في ابتدائيات مختلفة ، وقد كانت آراؤهم مفيد جدا، وبلغ عدد الاستبانات 60 استبيان.

[1]-فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء،(د،ط)،2004م، ص49.

[2]-رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسيات النظرية وممارسته العملية ، دار الفكر، دمشق ،ط1 ، 2000، ص335.

من خلال الأسئلة وتحليلها نجد:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	20	%33.33
إناث	40	%66.67
المجموع	60	%100

بعد توزيع الاستمارات تبين لنا أن معظم المعلمين من جنس أنثى.

ب- مدة المسار المهني أي الخبرة: عندما قمنا بتحليل الاستبيانات وجدنا بان مدة المسار المهني تتراوح بين 5 سنوات إلى 25 سنة .

طريقة العمل:

1- توزيع الاستبيانات

2- حساب عدد الإجابات بـ: نعم

3- حساب عدد الإجابات بـ: لا.

4- حساب النسبة المئوية.

وبعد ذلك

-عرض أراء المعلمين

تحليل النتائج

بعض الحلول.

س1: ما هي المقاربة المستخدم في التدريس؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
المقاربة بالأهداف	0	%0
المقاربة بالكفاءات	60	%60

يهدف هذا السؤال إلى معرفة المقاربة المستخدمة في التدريس من خلال تحليلنا نلاحظ أن نسبة 100% من المعلمين يقرون بأن المقاربة المطبقة في التعليم هي المقاربة بالكفاءات، ونجد النسبة منعدمة 0% في التدريس بالمقاربة بالأهداف.

نستنتج أن المقاربة المستعمل في التدريس منذ الاصلاح2003 هي المقاربة بالكفاءات.

س2: هل تعرف المقاربة بالأهداف؟

الاجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	58	%96.67
لا	2	%3.33
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى معرفة إن كان المعلم يعرف المقاربة بالأهداف.

نلاحظ ان نسبة 96.67 %يعرفون المقاربة بالأهداف و نسبة 3.33 % لا يعرفونها وهي نسبة قليلا جدا.

نستنتج أن معظم المعلمين يعرفون المقاربة بالأهداف في حين أنهم لم يدرس بها.

س3: مارايك في المقاربة بالأهداف؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
مناسبة جدا	0	0
مناسبة إلى حد ما	20	%33.33
غير مناسبة	40	%66.67
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى معرفة أراء المعلمين حول المقاربة بالأهداف يلاحظ أن نسبة 66.67 %يعتبرون أن المقاربة بالأهداف غير مناسبة، في حين نسبة33.33 % يرونها مناسبة إلى حد ما ولا يوجد أحد يراها مناسبة جدا لذلك نجد نسبتها منعدمة.

نستنتج أن المقاربة بالأهداف كغيرها من المقاربات لها ايجابيات وأهداف تسعى لتحقيقها دون خلوها من الصعوبات والسلبيات.

س4: كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالأهداف؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
فعالة جدا	0	%0
فعالة إلى حد ما	2	%3.33
غير فعالة	58	%96.67
المجموع	60	100%

يهدف هذا السؤال إلى إظهار مكانة التلميذ في هذه المقاربة نلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين تقر بعدم مشاركة التلاميذ وفق المقاربة بالأهداف.

فنجد نسبة 96.67 %تؤكد عدم الفاعلية، ونسبة 3.33 %ترى أن هذه المقاربة فعالة إلى حد ما في حين لا يوجد من يؤكد على فعاليتها.

نستنتج أن هذه المقاربة تعتمد على المعلم وتجعل التلميذ عنصر سلبي في العملية التعليمية.

س5: هل هناك صعوبات في التدريس بالأهداف؟

الحكم	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	50	%83.33
لا	0	%0
أحيانا	10	%16.67
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى صعوبة المقاربة بالأهداف نلاحظ أن نسبة 83.33 % يقرون أن هناك صعوبة في التدريس وفق المقاربة بالأهداف ونسبة 16.67 %من يرون انه أحيانا توجد صعوبات في المقاربة بالأهداف. ومن الصعوبات التي ذكرها المعلمين.

- مشكل الوقت أي الساعات مخصصة غير كافية
- وسيلة التعليم غير متوفر فهي تقتصر على الكتاب المدرسي فقط
- لم تهتم المقاربة بالأهداف كوحدة متكاملة إذ ينشغل المعلم بتحقيق الأهداف مجراة غير مترابطة.

- عدم تفاعل التلاميذ مع دروس
- كثافة البرنامج والحجم.

س6: هل استخدام أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر من وقته؟

الرأي	التكرارات	النسبة
نعم	0	%0
لا	60	%100
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إن كان الإتقان يقلل من جهد معلم نلاحظ أن نسبة 100 من المعلمين يؤكدون أن التدريس بالأهداف لا يقلل من جهد المعلم ولا يوفر الوقت، في حين نسبة "نعم" منعدمة.

نستنتج أن الإتقان لا يقلل من جهد المعلم ولا يوفر من وقته لان التدريس بالأهداف يعتمد على المعلم ويحتوى على برنامج مكثف.

س7:بعد تبني المقاربة بالكفاءات هل سعيت الى؟

- التعرف على هذه المقاربة.
- استشارة مفتش التربية .
- البحث في المراجع .

ردود الأفعال	التكرارات		النسبة المئوية	
	نعم	لا	نعم	لا
التعرف على هذه المقاربة	56	4	%93.33	%6.66
استشارة مفتشي التربية	26	34	%43.33	%56.66
البحث عن مراجع	40	20	%66.67	%33.33

الهدف من هذا السؤال هو إبراز مدى تحمس المعلمين لتعرف على المقاربة بالكفاءات.

نلاحظ أن نسبة 93.33% قد سعت إلى التعرف إلى هذه المقاربة بينما نجد نسبة 43.33 قامت بمعرفتها اعتماد على الأيام التكوينية التي ينظمها مفتشي التربية، ونجد نسبة 66.67% يتعرفون على هذه المقاربة بالبحث في المراجع.

نستنتج أن المعلمين يسعون إلى التعرف على كل جديد يخص التربية، وكل معلم يستعمل طريقته الخاص.

س8: هل تلاقي صعوبة في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات؟

الحكم	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%10
لا	14	%23.33
أحيانا	40	%66.67
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى معرفة صعوبة التي تواجه المعلمين أثناء تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات.

نلاحظ أن نسبة يجدون أحيانا في تقديم الدرس وفق المقاربة بالكفاءات و23.33% لا تصادفهم صعوبات في تقديم درس وفق هذه المقاربة، ونسبة 10% يجدون صعوبة في تقديم الدروس وفق هذه المقاربة.

وقد أكد بعض المعلمين على جملة من الصعوبات نذكر منها:

- عدم توفر الوسائل التعليمية
- كثرة التلاميذ في الفوج الدراسي مما يصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- ضيق الوقت
- مصطلحات فوق مستوى التلاميذ، ودروس مكثفة ولا تتماشي والنمو العقلي للتلاميذ.

س9: هل تنمي المقاربة بالكفاءات قدرات المتعلم؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	48	%80
لا	0	%0
نسبيا	12	%20
المجموع	60	%100

هدف من هذا السؤال هو معرفة أهمية التدريس بالكفاءات في تنمية قدرات المتعلم.

ونستنتج من خلال هذا الجدول أن نسبة 80 %يعتبرون أن هذه المقاربة تنمي قدرات المتعلم، ونسبة 20 %يرون أنها تنمي قدرات المتعلم نسبيا، في حين نجد الإجابة على لا منعدمة نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هدفها الأساسي تنمية قدرات المتعلم.

س10: هل توجه التلاميذ خلال الأنشطة؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%33.33
لا	12	%20
أحيانا	28	%46.67
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى تحديد عمل المعلم أثناء الدرس عموما وأثناء طرح المشكلة خصوصا .

نلاحظ أن نسبة33.33 %يقرون بتدخلهم أثناء الدرس والأنشطة، بينما نسبة 46.67% تتدخل أحيانا ونسبة 20 % نادرا ما يتدخل.

نستنتج أن المعلمين في بعض الأوقات يتدخلون كثيرا، وهذا يعيق التلميذ.

س11: هل تمنح تلاميذك فرصة العمل في أفواج؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	%50
لا	5	%8.33
أحيانا	25	%41.67

يهدف هذا السؤال إلى معرفة مكانة العمل الفوجي في العملية التعليمية نلاحظ أن نسبة 50 % تعتمد على العمل الفوجي الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات بينما 41.67% يعتمدون عليه أحيانا. ونسبة 8.33 % لا يستعملون العمل الفوجي.

نستنتج أن العمل الفوجي الذي تنادي بيداغوجية الكفاءات يعتمد من طرف المعلمين بشكل متفاوت وليس كلي.

س12: كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
فعالة جدا	10	%16.67
فعالة إلى حد ما	44	%73.33
غير فعالة	6	%10
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى إظهار مكانة التلميذ في هذه المقاربة نستنتج أن نسبة 73.33% تقرب بالمشاركة الفعالة للتلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات، ونسبة 16.67% أن المشاركة فعالة جدا، في حين نسبة 10 % يعتبرون أن مشاركة التلميذ في هذه المقاربة غير فعالة.

ومن هنا نستنتج أن هذه المقاربة تعتمد على المتعلم و تعتبره محور العملية التعليمية وبالتالي يكون متعلم في هذه مقاربة عنصر فعال.

س13: هل استخدام التدريس بالكفاءات بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر من وقته؟

الرأي	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	58	%96.67
لا	2	%3.33
المجموع	60	%100

يهدف هذا السؤال إلى كان الإتقان يقلل من جهد المعلم

نلاحظ أن نسبة 96.67 % يؤكدون أن إتقان التدريس بالكفاءات يقلل من جهد المعلم ويوفر الوقت، في حين نسبة 3.33 % أن الإتقان لا يوفر الوقت.

وأن التدريس بالكفاءات بإتقان يقلل من جهد معلم ويوفر من الوقت المخصص لتدريس.

س14: ما رأيك في الحجم الساعي المخصص للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

يهدف هذا السؤال إن كان الوقت المخصص كافي، نلاحظ أن معظم إجابات المعلمين تتمحور حول:

- غير كافية.
- غير كافية خاصة حصص المعالجة البيداغوجية .
- غير كافية خاصة في المواد العلمية.
- نستنتج أن الحصص غير كافية.

س15: ما مدى تفاعلكم مع طريقة التدريس بالكفاءات وهل تتقيد خلال عملية التدريس أم انك تستعين بخبراتك السابقة؟

كانت معظم الأجوبة كالتالي: من غير الممكن التقيد بالمقاربة بالكفاءات لان هناك بعض الأنشطة التي من الضروري الرجوع إلى خبرة السابقة، مثل طريقة التلقين خاص في الطور الأول.

نستنتج أنه لا يمكن اعتماد على طريقة واحد في تدريس.

سادسا: إقتراحات و الحلول.

- ضرورة التكوين المتواصل للمعلمين وتوفير مراجع خاصة للمعلمين لمواكبة التغيرات التي تطرأ على المنظومة التربوية.
- تحفيز التلاميذ للمشاركة في الدرس لكي يحقق الهدف المنشود.
- توفير وسائل تعليمة متنوعة.
- التقليل من التلقين ودفع تلميذ إلى الاكتشاف والبحث .
- توفير الوقت.
- معرفة الصعوبات التي تطرأ على المقاربات ومحاولة علاجها.
- تبسيط المفاهيم للمتعلم من أجل استيعابها.
- جعل التلميذ في قلب العملية التعليمية.
- إثراء رصيد التلاميذ وربط كل ذلك بمجالات الحياة.
- بناء قاعد قوية للمتعلم من أجل مواكبه المستجدات في قطاع التربية.
- وضع همزة وصل بين المفتشين والمعلم والتلميذ.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في المحيط الخارجي من اجل حل مشاكل والصعوبات التي تواجههم.

سابعا: إستنتاجات العامة.

1- طريقة المقاربة بالأهداف صعبة التطبيق خاصة مع نقص الوسائل والإمكانيات المناسبة، وكذا:

- كثافة البرنامج وضيف الحجم الساعي.
- اكتظاظ الأقسام.
- هشاشة القاعدة لدى التلاميذ.

2-نقص التكوين لم يتقلى المعلمين تكوين قاعديا حول المقاربة بالكفاءات رغم استفادتهم من أيام دراسية وملتقيات تربوية إلا أنها تبقى غير كافية.

3- كثرة التلاميذ في قسم لا يسمح بتطبيق المقاربة بالكفاءات .

- أصبح المعلم مرشد وموجة بعد ما كان ملقن .
- تسمح المقاربة بالكفاءات على مساعدة التلميذ لحل المشاكل بنفسه.
- الوقت المخصص للمقاربة بالكفاءات غير كافي.

المصطلحات والمحتوى في المقاربة بالكفاءات يفوق مستوى وقدرات التلاميذ الفكرية والذهنية.

خاتمة

خاتمة:

تناول بحثي موضوعا في غاية الأهمية، والذي حاولت من خلاله التعريف المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجًا.

وقد توصلت من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النتائج:

- إن المقاربة بالأهداف قد طبقت في مختلف المستويات لمدة طويلة.
- إن بعض المعلمين مازالوا يستعملون المقاربة بالأهداف لأنهم يرون أن بعض المواد العملية تتطلب التلقين والحفظ.
- هناك بعض المعلمين من يفضل المقاربة بالأهداف لأنهم يرون المنهج الجديد مقلدا أما الأهداف فهي مناسبة لأن التلميذ ينقصه حب الاطلاع والاكتشاف والعمل والجهد مازال على عاتق المعلم.
- المقاربة بالكفاءات أفضل من المقاربة بالأهداف وهذا من خلال دراستنا الميدانية، لما لها من مميزات وخصائص.
- المقاربة بالكفاءات مقاربة حديثة ومكلمة الاستراتيجية المقاربة بالأهداف.
- إن المقاربة بالكفاءات في أفكارها ومضمونها أعادت للمتعلم اعتباره.
- ضف إلى ذلك أن المقاربة بالكفاءات لم تلق أو تهمل المقاربة بالأهداف بل عملت على تطويرها للوصول إلى تلميذ كفء من أجل أن يتخطى العقبات والصعوبات التي تواجهه سواء في الحياة أم المدرسة.
- إن المقاربة بالكفاءات لديها هي الأخرى نقائص، فهي مازالت تتطلب تكوين رائد للمعلمين لما تنقصه الوسائل التي تسهل وتيسر العملية التعليمة.

ويبقى مجال البحث في هذا الموضوع مفتوحا أمام الدارسين لإضافة الجديد ووجهات النظر كما نرجو من الله عز وجل أن نكون قد وفقنا في هذا العمل، فان أصبنا فذلك من نعم ربي وإن قصرنا فمن أنفسنا والحمد لله رب العالمين.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أ- المعاجم:

1. جمال الدين ابن منظور لسان العرب دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط6 ،2003.
2. فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح التركي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، لدنيا الطباعة ونشر (د.ط) ،2004.
3. مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط، باب الماء،ط4 ،2004.
4. مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز، بابا الماء، مصر (د، ط)، 1994م.

ب- مراجع:

1. بدر الدينا بن تريدي، تقسيم التعليم وأنواعه وأساليبه واواته ط2(د.ت).
2. بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي- الرباط،(د.ت) سنة2006.
3. بوبكر بن بوزيد إصلاح التربية في الجزائر(رهانات وانجازات)دار القصبة للنشر – الجزائر،(د.ت)،2009.
4. بوبكر خيشان وآخرون، اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، 2004، ط2.
5. جميل حمداوي، جديد النظريات التربوية بالمغرب، نظرية الملكات، (د.ط)2015.
6. حسن عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية،(د.ط) 1996.1997.
7. داود درويش حلس ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس،(د.ط)(د.ت)
8. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي، أساسيات النظرية وممارسته العملية ، دار الفكر، دمشق ،ط1 ، 2000.
9. زوق لخميسي، الأنيس في فن التدريس (التعليم بالأهداف، التقويم انجازات، مصطلحات)،دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر،ط1999.2.ص29.

10. السعيد بطوي، تعليمية أنشطة اللغة العربية ، وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات،(د.ط)2014.2015.
11. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء دار الشروق والتوزيع ، عمان، الأردن،ط1 ،2003.
12. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي المناهج التعليمي والتدريس الفاعل دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2006.
13. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار موضة ط3 ،2004.
14. طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو ،الجزائر،ط1 ،2004.
15. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ،(د.ط)،2008.
16. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأصل تيزي وزو،ط1،(د.ط).
17. على احمد مدكور مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي ،مدينة نصر القاهرة، ط1،سنة1998.
18. فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء،(د.ط)2004م.
19. م، مراح، رأس العين المقاربة بالكفاءات ،(د.ط)(د.ت) .
20. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية(د.ط)(د.ت)
21. محمد الحيلة وتوفيق مرعي تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق دائرة المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن، 46،1425هـ.2004.
22. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، منشورات سلسلة المعرفة للجميع الرباط، ط2، سنة 2004.

23. محمد الدّريج، الإصلاح البيداغوجي في المغرب، التدريس بالملكات نموذجا، الدار البيضاء،(د.ط)،(د.ت).
24. محمد السيد على، اتجاهات في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1، 1432 هـ 2011م.
25. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ،(د.ط)،2012.
26. محمد الطاهر وعلي ، بيداغواجيا الكفاءات،(د.ط)2006.
27. محمد بن يحي زكريا وعباء مسعود التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات شارع سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر سنة 2006.
28. محمد شارف سرير ونو الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،ط2،(د.ت)
29. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيق، دار وائل، ط2، 1999.
30. مروان عبد المجيد ابراهيم، اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الاوراق ،عمان ، ط1، 2000.
31. مفتاح بن عروس وآخرون ، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائرية ،(د.ط)، 2008-2009.
32. ناجي تمارة وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي،(د.ط)(د.ت)

ج- الرسائل الجامعية:

1. العرابي محمود دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات مذكرة ماجيستير، جامعة وهران،2010.2011.

2. فاطمة مزياني وأمينة فركاني، رسالة تخرج لنيل الشهادة أستاذ تعليم أساسي، طرق تدريس الرياضيات بالمقاربة بالكفاءات المدرسة العليا للأساتذة والقبة القديمة، الجزائر،2012.

د- مجلات وملتقيات:

1. حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
2. عاشور صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات ، ملتقى التكوين بالكفايات في العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
3. عبد الباسط هويدي، محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الودي، العدد 12 سبتمبر2015.
4. مريامة بريشي والزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
5. يحي بشلاغم وآخرون: التقويم التربوي في ظل الإصلاح، ملفات الندوة الوطنية يومي.12.13 فيفري.

هـ- الوثائق التربوية:

1. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج(د.ط) مارس 2009.
2. اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج (د.ط)2009..
3. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي الإعداد والمناهج،(د.ط).2009.

4. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، (د.ط)، 2004.
5. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي افريل 2003.
6. وزارة التربية الوطنية التعليم الثانوي، مناهج التعليم الثانوي منهاج اللغة العربية.
7. وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، شارع أولاد الشيخ الجزائر، الجزائر ،(د.ط)، 2004 .

و- الموقع الالكتروني:

1. جميل حمداوي، بيداعوجيا الأهداف مقالة www.alhah.net تاريخ الإبداع 24-02-2013.

ملحق

جامعة محمد بوضياف –المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة حول:

الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية

–السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا–

يهدف هذا الاستبيان إلى تسليط الضوء على موضوع الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية– السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا– لذا نرجو من أساتذتنا الكرام مساعدتنا في ملئ هذا الاستبيان وذلك بوضع علامة(×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تختارونها.

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤسسة: ....

الخبرة:.................................

1- ما هي المقاربة المستخدمة في التدريس؟

المقاربة بالأهداف ☐

المقاربة بالكفاءات ☐

2- هل تعرف المقاربة بالأهداف؟

نعم ☐ لا ☐

3- ما رأيك في المقاربة بالأهداف؟

مناسبة جدا ☐ مناسبة إلى حد ما ☐ غير مناسبة ☐

4- كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالأهداف؟

فعالة جدا ☐ فعالة إلى حد ما ☐ غير فعالة ☐

5- هل هناك صعوبات في التدريس بالأهداف ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الاجابة بنعم أذكر بعض الصعوبات التي لاقتك أثناء تدريسك وفق التدريس بالأهداف..

....

6- هل استخدام أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر لبه من وقته؟

نعم ☐ لا ☐

7- بعد تبني المقاربة بالكفاءات هل سعيت إلى؟

التعرف على هذه المقاربة ☐

استشارة مفتش التربية ☐

البحث في المراجع ☐

8- هل تلاقي صعوبة في تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الاجابة بنعم أذكر بعض الصعوبات التي تلاقيك أثناء تدريسك وفق المقاربة للكفاءات...

....

9- هل تنمي المقاربة بالكفاءات قدرات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

10- هل توجه التلاميذ خلال الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- هل تمنح تلاميذك فرصة العمل في أفواج؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات؟

فعالة جدا ☐ فعالة إلى حدا ما ☐ غير فعالة ☐

13- هل استخدام التدريس بالكفاءات بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر وقته؟

نعم ☐ لا ☐

14- ما رأيك في الحجم الساعي المخصص للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

....

....

15- ما مدى تفاعلكم مع طريقة التدريس بالكفاءات وهل تتقيد بها خلال عملية التدريس أن انك تستعين بخبراتك السابقة؟

....

....

فهرس المحتويات

ملخص البحث:

يحاول هذا البحث الموسوم ب : الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا ، الكشف عن الاصلاحات والتحولات في المنظومة التربوية ، كما يهدف الى وصف المقاربات والاستراتيجيات التي تسعى ال تسهيل العملية التعليمية ، وذلك بعرض المقاربات المتبناة ، وخلفياتها النظرية ، والمبادئ التي قامت عليها ، مع رصد اهم الانتقادات ومحاولة ايجاد الحلول والاقتراحات .

الكلمات المفتاحية :

المقاربة ، الاهداف ، الكفاءات .

Résume:

Cette recherche marquée par : la transition de l’approche par objectifs à l'approche par compétence au cycle primaire, classe de quatrième année comme modèle, tente de déceler les réformes et les' changements dans le système éducatif Elle aussi pour objectif la description des approches et les stratégies qui cherchent à faciliter le processus d’enseignement en exposant les approches adoptées, leur fond théorique et les principes sur lesquels elles se sont fondées avec l'observation des critiques les plus importantes et tenter de trouver des solutions et des propositions.

Mots clés :

l'approche, les objectifs, les compétences.

تمت بحمد الله